

M

---

MESTRADO

EM ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO  
2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

# **Competências Comunicativas em Língua Portuguesa: Contributos recíprocos entre as áreas curriculares nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**

Gilberto Joaquim Ferreira Soares

19/2020

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Gilberto Joaquim Ferreira Soares

**Competências Comunicativas em Língua Portuguesa: Contributos  
recíprocos entre as áreas curriculares nos 1.º e 2.º Ciclos do  
Ensino**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia  
de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Doutora Celda Maria Gonçalves Morgado

Porto, julho de 2020

Quando é que passará este drama sem teatro (...)?

Álvaro de Campos

Dedico este trabalho ao meu primo Pedro e à sua recuperação.

## AGRADECIMENTOS

Ao longo do Mestrado pude contar com o apoio de diversas pessoas e instituições, fulcrais neste percurso. Com o culminar desta fase, não poderia deixar de lhes retribuir todo o apoio desobrigado que recebi, prestando-lhes os meus maiores agradecimentos. Não quero demonstrar gratidão com moderação ou ser apenas formal neste agradecimento e, sendo assim, em primeiro lugar, agradeço à Doutora Celda Morgado pela disponibilidade incondicional, pela sua preciosa orientação científica, pela exigência, pelas suas palavras motivadoras nos momentos difíceis e, acima de tudo, por ter tudo o que um professor deve ter. Obrigado! A minha gratidão é também dirigida aos Professores Supervisores, Doutor José António Costa, Doutora Ana Simão, Doutora Paula Flores e ao Doutor Fernando Lima, pela aprendizagem e acompanhamento, porque engrandeceram a minha formação e deixaram marcas que serão levadas aos alunos que virão. Agradeço, igualmente, a todos os professores do Mestrado, ao Agrupamento que me recebeu e a todos os Professores Cooperantes que claramente contribuíram para a minha formação. Ainda, à direção da ESE/PP, que, de um modo atencioso e justo, acolhe os alunos da instituição. A todos um agradecido abraço.

A ESE/PP não é apenas um local de formação científica, é também um lugar onde se fazem longas e preenchedas amizades, que duraram durante quase duas décadas e durarão. Entre estas amizades, obrigado a quem me incentivou a regressar à instituição, por seres um modelo como pessoa e como profissional, e ao meu par pedagógico por todas as aventuras vividas juntos até então, pela companhia nos momentos de angústia e por ter sido um grande apoio durante todo o Mestrado, fizemos um ótimo trabalho. A todas as colegas de Mestrado, agradeço a cooperação, a disponibilidade, o espírito de justiça e a amizade.

Dirijo, ainda, uma palavra de carinho à minha família pela ajuda, pelo encorajamento, assim como pelos valores que me definem, por ela transmitidos. Sobra agradecer o carinho, o amor e a paciência a quem minimizou as minhas angústias e ampliou as minhas vitórias ao longo destes últimos anos.

Obrigado a todos.

## RESUMO

O Relatório de Estágio que se apresenta configura-se como um dos requisitos formais para admissão a prova pública e, conseqüentemente, a obtenção do grau de Mestre. Este Relatório integra-se na Unidade Curricular *Prática de Ensino Supervisionada*, pertencente ao 2.º ano do *Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico*, e tem como objetivo geral descrever e analisar o processo de desenvolvimento de conhecimentos, competências e valores desenvolvido pelo estagiário enquanto docente em formação ao longo da prática educativa. Sendo o Mestrado enquadrado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, profissionaliza para a docência no 1.º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. Após a Introdução geral, que iniciará este Relatório, far-se-á, no Capítulo I, uma reflexão acerca da formação docente, com enfoque nas funções do professor. De modo a cumprir o objetivo geral deste documento, no Capítulo II, descrever-se-ão os contextos em que a prática educativa foi desenvolvida, desde o contexto geral associado às questões sanitárias e às suas conseqüências para o ensino, no presente ano, até aos contextos mais específicos: Agrupamento, escola e turmas em que o mestrando realizou a sua intervenção educativa. No Capítulo III, apresentar-se-á uma análise reflexiva, fundamentada teoricamente, sobre as práticas, as atividades e os recursos educativos, em que a articulação se revela importante, sendo estruturadora da Unidade Didática que caracteriza as intervenções do estagiário. No Capítulo IV, que antecede a reflexão geral deste Relatório, apresentar-se-ão as notas de um projeto educativo iniciado, *Preocupações ambientais no ensino do Português*, e ainda, em formato de artigo científico, um estudo de perceções de professores, alunos, pais e encarregados de educação sobre a relevância das competências comunicativas e de literacia digital no ensino, aprendizagem e avaliação, durante o momento de Ensino a Distância de emergência, no âmbito do confinamento obrigatório em virtude da COVID-19.

**Palavras-chave:** prática educativa supervisionada; ser docente; ensino do 1.º CEB; ensino de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB; perceções de agentes educativos.

## ABSTRACT

The Internship Report that is presented is one of the formal requirements for admission to public exam and, consequently, to obtain a Master's degree. This Report is part of the Practical Course of Supervised Teaching, belonging to the 2nd year of the *Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico*, and its general goal is to describe and analyze the process of developing knowledge, skills and values developed by the trainee as a teacher in training throughout the educational practice. As the Master is framed by Decree-Law no. 79/2014, of 14 May, he professionalizes for teaching in the 1st CEB and in Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd CEB. After the General Introduction, which will start this Report, in Chapter I, there will be a reflection on teacher training, focusing on the teacher's functions. In order to fulfill the general objective of this document, in Chapter II, the contexts in which the educational practice was developed will be described, starting with the general context associated with health issues and its consequences for teaching in this year, to more specific contexts: group, school and classes in which the master's student carried out his educational intervention. In Chapter III will be present a reflective analysis, theoretically based, about educational practices, activities and resources, where articulation is important, being the structurer of the Didactic Unit, which characterizes the intern's interventions. In Chapter IV, which precedes the general reflection of this Report, the notes of an educational project that was initiated, Environmental concerns in the teaching of Portuguese, will be presented, as well as a study of the perceptions of teachers, parents and students on the relevance of communicative skills and digital literacy in teaching, learning and assessment during emergency Distance Learning, within the scope of mandatory confinement under COVID-19, in the form of a scientific article.

**Keywords:** supervised educational practice; be a teacher; Primary School teaching; Portuguese and Portuguese History and Geography teaching of Primary Education (2nd Cycle); perceptions of educational agents.

## LISTA DE APÊNDICES

**Apêndice A:** Unidade Didática II, *História(s) de pernas para o ar!*

**Apêndice B:** Unidade Didática III, *África com sentidos!*

**Apêndice C:** Unidade Didática II, *Europa 100 fronteiras!*

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Distribuição dos professores inquiridos em categorias de tempo de serviço (Fonte: Elaboração própria) .....	124
<b>Tabela 2 -</b> Distribuição dos alunos inquiridos por ano de escolaridade e sexo (Fonte: Elaboração própria).....	125
<b>Tabela 3:</b> Parâmetros do item 10, do inquérito aos professores relativos a competências desenvolvidas pelos seus alunos (Fonte: Elaboração própria).....	129
<b>Tabela 4:</b> Afirmções do item 16 do inquérito aos professores relativas à relação causa-efeito domínio de competências em língua portuguesa e dificuldades sentidas pelos seus alunos (Fonte: Elaboração própria) .....	133
<b>Tabela 5:</b> Parâmetros do item 24 relativos a estratégias desenvolvidas pelos professores na sua prática durante o E@D (Fonte: Elaboração própria).....	135
<b>Tabela 6:</b> Respostas dos docentes inquiridos por categoria de análise, quanto às dificuldades sentidas no desenvolvimento da sua prática educativa durante o E@D de emergência, item 25 (Fonte: Elaboração própria).....	136
<b>Tabela 7:</b> Parâmetros do item 8 relativos a estratégias desenvolvidas nas aulas durante o E@D, perceção dos alunos (Fonte: Elaboração própria).....	138
<b>Tabela 8:</b> Afirmções do item 13 do inquérito aos alunos, relativas à relação causa-efeito domínio de competências em língua portuguesa e dificuldades sentidas (Fonte: Elaboração própria).....	141
<b>Tabela 9:</b> Respostas dos alunos inquiridos por categoria de análise, quanto às dificuldades sentidas no desenvolvimento das suas aulas durante o E@D de emergência, item 22 (Fonte: Elaboração própria).....	144
<b>Tabela 10:</b> Parâmetros do item 10 relativos a estratégias desenvolvidas nas aulas dos seus educandos, durante o E@D (Fonte: Elaboração própria).....	146
<b>Tabela 11:</b> Afirmções do item 15 do inquérito aos pais e encarregados de educação relativas à relação causa-efeito domínio de competências em língua portuguesa e dificuldades sentidas pelos seus educandos (Fonte: Elaboração própria) .....	148
<b>Tabela 12:</b> Parâmetros do item 22 relativos a estratégias desenvolvidas nas aulas dos seus educandos, durante o E@D (Fonte: Elaboração própria).....	150



**Tabela 13:** Respostas dos pais e encarregados de educação inquiridos por categoria de análise, quanto às dificuldades sentidas no desenvolvimento das aulas dos seus educandos durante o E@D de emergência, item 23 (Fonte: Elaboração própria) ..... 151

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1:** Síntese dos percursos realizados na UD “*África com sentidos!*” (Fonte: Elaboração do par pedagógico) [articulações vertical e horizontal nos 3.º e 6.º anos de escolaridade a partir da obra “A que sabe a Lua?” escrita e ilustrada por Michael Grejniec].... 70

**Figura 2:** Registos da atividade de descoberta do título da obra “A que sabe a lua?” por meio de uma tarefa de reorganização de letras, motivada pelas inferências realizadas, em simultâneo, a partir da exploração da ilustração da capa da obra (Fonte: Elaboração do par pedagógico) [no registo fotográfico da esquerda, a tarefa de descoberta do título por meio da ordenação das letras e, no da direita, a tarefa simultânea de criação de inferências a partir da ilustração]..... 74

**Figura 3:** Registos da atividade de compreensão da obra “A que sabe a lua?” por meio da aplicação Plickers, (Fonte: Elaboração do par pedagógico) [2.ª de cinco questões, no registo fotográfico da esquerda, e última questão, no da direita] ..... 76

**Figura 4:** Introdução de textos literários na aula de Matemática através da utilização das personagens da obra “A que sabe a lua?” (Fonte: Registo fotográfico do professor estagiário) por meio de uma tarefa de medição com medidas não convencionais (rato) utilização do GeoGebra [no registo fotográfico da esquerda], e de uma tarefa de medição com medidas não convencionais (lápiz) [no registo fotográfico da direita]. ..... 77

**Figura 5:** Exploração de um documentário com o título “Savana Africana”, (Fonte: Registo fotográfico do professor estagiário) local onde decorre a história da obra analisada, preenchimento de um esquema que propõe duas perguntas de resposta múltipla para assinalar os animais presentes, assim como, os aspetos do meio ambiente..... 83

**Figura 6:** Esquema para preenchimento, envolvendo o diagrama de Venn e os regimes alimentares dos animais da obra. (Fonte: Elaboração do par Pedagógico)..... 84

**Figura 7:** Registo da visualização do trailer “Karingana - Licença para contar” e preenchimento de um texto com lacunas (Fonte: Registo fotográfico do professor estagiário) sobre significado e o país de origem da expressão “Karingana”, a importância da língua portuguesa e, ainda, aspetos importantes acerca de Mia (Couto autor Moçambicano). ..... 85

**Figura 8:** Registo do Cartaz – A que sabe a lua? – (Fonte: Registo fotográfico do professor estagiário) [à esquerda]; [à direita] expressão escrita sobre “O que desejo receber dos olhos de alguém?”..... 87

<b>Figura 9:</b> Momento de motivação utilizada na aula de HGP da UD III, caricatura, da autoria de Bordalo Pinheiro, alusiva a John Bull e ao Ultimato Inglês contra Portugal. (Fonte: <a href="https://www.reddit.com/r/HistoriaEmPortugues/comments/95vsrz/caricatura_sarc%C3%A1stica_alusiva_a_john_bull_e_ao/">https://www.reddit.com/r/HistoriaEmPortugues/comments/95vsrz/caricatura_sarc%C3%A1stica_alusiva_a_john_bull_e_ao/</a> ) .....	91
<b>Figura 10:</b> Registo do esquema preenchido por dois grupos de trabalho na UD III. (Fonte: Registo fotográfico do professor estagiário).....	93
<b>Figura 11:</b> Distribuição dos professores inquiridos por zona geográfica do continente onde lecionavam. (Fonte: Elaboração própria) .....	124
<b>Figura 12:</b> Distribuição dos professores inquiridos por grupo de recrutamento (Fonte: Elaboração própria).....	124
<b>Figura 13:</b> Distribuição percentual dos pais e encarregados de educação inquiridos por nível de escolaridade (Fonte: Elaboração própria) .....	125
<b>Figura 14:</b> Perceção dos professores relativamente ao grau de dificuldade dos alunos quanto aos parâmetros do item 9 (Fonte: Elaboração própria).....	128
<b>Figura 15:</b> Perceção dos professores relativamente ao grau de dificuldade dos alunos quanto aos parâmetros do item 10 (Fonte: Elaboração própria).....	131
<b>Figura 16:</b> Análise comparativa da perceção dos professores relativamente ao grau de dificuldade dos alunos quanto aos parâmetros do item 10 (Fonte: Elaboração própria).....	132
<b>Figura 17:</b> Perceção dos professores relativamente ao grau de concordância com as afirmações do item 16. (Fonte: Elaboração própria).....	133
<b>Figura 18:</b> Perceção dos professores relativamente ao grau de relevância dos parâmetros do item 24 (Fonte: Elaboração própria) .....	135
<b>Figura 19:</b> Perceção dos alunos relativamente ao grau de dificuldade sentido quanto aos parâmetros do item 7 (Fonte: Elaboração própria) .....	137
<b>Figura 20:</b> Perceção dos alunos relativamente ao grau de dificuldade sentido quanto aos parâmetros do item 8 (Fonte: Elaboração própria) .....	139
<b>Figura 21:</b> Análise comparativa da perceção dos alunos relativamente ao grau de dificuldade sentido quanto aos parâmetros do item 8 (Fonte: Elaboração própria).....	140
<b>Figura 22:</b> Perceção dos alunos relativamente ao grau concordância sentido quanto às afirmações do item 13 (Fonte: Elaboração própria).....	142
<b>Figura 23:</b> Perceção dos pais e encarregados de educação relativamente ao grau de dificuldade dos parâmetros do item 9 (Fonte: Elaboração própria).....	145

<b>Figura 24:</b> Percepção dos encarregados de educação relativamente ao grau de dificuldade dos parâmetros do item 10 (Fonte: Elaboração própria).....	147
<b>Figura 25:</b> Análise comparativa da percepção dos encarregados de educação relativamente ao grau de dificuldade dos parâmetros do item 10 (Fonte: Elaboração própria) .....	148
<b>Figura 26:</b> Percepção dos encarregados de educação relativamente ao grau concordância sentido quanto às afirmações do item 15 (Fonte: Elaboração própria) .....	149
<b>Figura 27:</b> Percepção dos encarregados de educação relativamente ao grau de relevância dos parâmetros do item 22. (Fonte: Elaboração própria).....	151
<b>Figura 28:</b> Análise comparativa da percepção dos três grupos de inquiridos relativamente à influência das competências essenciais em língua portuguesa no sucesso académico de outras disciplinas (Fonte: Elaboração própria) .....	154
<b>Figura 29:</b> Análise comparativa da percepção dos três grupos relativamente ao grau de dificuldade do manuseamento de ferramentas on-line utilizadas no E@D (Fonte: Elaboração própria).....	155

## **LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS**

AEC - Atividade de Enriquecimento Curricular

ASE - Ação Social Escolar

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CONFAP - Confederação Nacional de Associações de Pais

CREC - Complemento Regulamentar Específico de Curso

DGE - Direção Geral da Educação

DT - Diretor de Turma

E@D - Ensino a Distância

EMRC - Educação Moral e Religiosa Católica

ESE/PP - Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

HGP - História e Geografia de Portugal

INE - Instituto Nacional de Estatística

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PE - Projeto Educativo

PEI - Plano Educativo Individual

PES - Prática de Ensino Supervisionada

RE - Relatório de Estágio

RED - Recursos Educativos Digitais

RFA - Regulamento de Frequência e Avaliação

RGC - Regulamento Geral dos Cursos

TIC - Tecnologias da Informação e da Comunicação

UC - Unidade Curricular

UD - Unidade Didática

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I – PROFISSÃO DOCENTE.....	21
1.1. FORMAÇÃO DOCENTE .....	21
1.2. SER PROFESSOR.....	25
CAPÍTULO II - CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO.....	30
2.1. CONTEXTO GERAL: DO ENSINO PRESENCIAL AO ENSINO À DISTÂNCIA .....	30
2.2. CONTEXTO ESPECÍFICO: O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.....	35
2.2.1. DA ESCOLA DE 1.º CEB À CARACTERIZAÇÃO DA TURMA.....	40
2.2.2. A ESCOLA DE 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	45
2.2.2.1. TURMA I – PRÁTICA EDUCATIVA DE PORTUGUÊS.....	49
2.2.2.2. TURMA II – PRÁTICA EDUCATIVA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL .....	51
2.3. REFLEXÃO FINAL .....	53
CAPÍTULO III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE PRÁTICAS, ATIVIDADES E RECURSOS EDUCATIVOS .....	54
3.1. ORGANIZAÇÃO E PROGRAMAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	54
3.2. DA ESPECIFICIDADE DISCIPLINAR À ARTICULAÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS .....	56
3.2.1. O LUGAR DAS ESPECIFICIDADES DISCIPLINARES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	56
3.2.2. A ARTICULAÇÃO COMO ESTRUTURADORA DA UNIDADE DIDÁTICA.....	65
3.3. REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA.....	70
3.3.1. INTERVENÇÃO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	71
3.3.2. INTERVENÇÃO NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	84
3.3.2.1. PORTUGUÊS.....	84
3.3.2.2. HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL.....	89
3.4. ATIVIDADES COMPLEMENTARES AO ESTÁGIO EM ENSINO NÃO PRESENCIAL .....	94
3.5. MATERIAIS E RECURSOS EDUCATIVOS.....	98
3.6. REFLEXÃO FINAL .....	103
CAPÍTULO IV - ENTRE A INTERVENÇÃO EDUCATIVA E A INVESTIGAÇÃO .....	104
4.1. DOS CONSTRANGIMENTOS ÀS OPÇÕES .....	104

4.2. PREOCUPAÇÕES AMBIENTAIS NO ENSINO DO PORTUGUÊS: NOTAS PARA UM PROJETO EDUCATIVO.....	105
4.3. ESTUDO DE PERCEÇÕES DE PROFESSORES, ALUNOS, PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO .....	108
4.3.1. RESUMO DO ARTIGO CIENTÍFICO .....	109
4.3.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO: CONHECIMENTO DOCENTE, COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS E ENSINO A DISTÂNCIA.....	112
4.3.3. MÉTODO .....	121
4.3.3.1. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS .....	121
4.3.3.2. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO E METODOLOGIA.....	122
4.3.3.3. PARTICIPANTES .....	123
4.3.3.4. INSTRUMENTOS.....	125
4.3.3.5. PROCEDIMENTO DE RECOLHA DE DADOS E CONSENTIMENTO INFORMADO .....	126
4.3.4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS .....	127
4.3.4.1. PERCEÇÕES DOS PROFESSORES .....	128
4.3.4.2. PERCEÇÕES DOS ALUNOS .....	137
4.3.4.3. PERCEÇÕES DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO .....	145
4.3.5. TRIANGULAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	152
4.3.6. REFERÊNCIAS.....	156
REFLEXÃO GERAL, CONSTRANGIMENTOS E PROJETOS FUTUROS.....	157
REFERÊNCIAS .....	161
APÊNDICES.....	177

# INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) é elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do 2.º ano do curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, no cumprimento do disposto no artigo 7.º do Anexo I do Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC), com descrição do trabalho desenvolvido nos dois níveis de ensino para os quais profissionaliza o mestrado e nos quais o mestrando desenvolveu a sua intervenção educativa.

Este 2.º ciclo de estudos habilita para a docência profissionais com um perfil duplo, em ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). O Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, aprovou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-escolar e nos ensinos Básico e Secundário e, entre outras medidas, procedeu ao desdobramento do mestrado generalista em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico, separando a formação de docentes do 2.º Ciclo de Português, História e Geografia de Portugal da formação de docentes do 2.º ciclo em Matemática e Ciências Naturais.

Por seu turno, o funcionamento do referido mestrado é regulado, em conjunto, pelo Regulamento de Frequência e Avaliação (RFA), o Regulamento Geral dos Cursos (RGC) da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (ESE/PP) e pelo CREC, de acordo com o consignado na alínea b) do n.º 2 do artigo 11.º dos Estatutos da ESE/PP.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, o Despacho n.º 10116/2015 de 8 de setembro e nos termos do CREC, o curso tem a duração de dois anos/quatro semestres, e desenvolve-se em dois contextos que se articulam: a instituição de formação (ESE/PP) e as instituições de Estágio. Neste sentido, a PES, enquanto interface entre a formação e o exercício profissional (n.º 1 do artigo 3.º, Anexo I, do CREC), integra formação e Estágio. A PES, enquanto UC, envolveu 1323 horas de trabalho do docente estagiário, distribuídas pelas seguintes tipologias: i) Estágio – 400 horas, ii) Seminário – 30 horas, iii) Orientação tutorial – 64 horas e iv) Trabalho autónomo – 829 horas.

Pois bem, a componente Estágio, da PES, enquanto componente de Iniciação à Prática Profissional, com vista a capacitar os estudantes para um exercício profissional adequado e progressivamente autónomo (n.º 2 do artigo 2.º do Anexo I do CREC), realizou-se em escolas



de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e compreendeu as seguintes atividades: observação participante das ações educativas; intervenção educativa nas turmas; reuniões em equipa educativa, integrando momentos de reflexão pré- e pós-intervenção; intervenção individual e colaborativa em atividades da comunidade educativa.

Na perspetiva do futuro professor, a PES, como iniciação à prática profissional que é, permite, desde logo, uma articulação entre os conhecimentos de natureza mais teórica e os de natureza mais aplicada, constituindo-se como uma experiência ímpar na formação do professor e complemento e experiencição prática dos conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos adquiridos. Igualmente, permite o contacto direto com a realidade escolar e iniciar a reflexão sobre o que de melhor poderá ser feito no futuro e traçar vários objetivos para a vida profissional.

Isto posto, em obediência ao disposto na alínea b) do n.º 1 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelos Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho, 230/2009, de 14 de setembro, e 115/2013, de 7 de agosto, o presente Relatório vai ao encontro do estabelecido nestes diplomas, onde se indica que o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre integra uma dissertação de natureza científica ou um trabalho de projeto, originais e especialmente realizados para este fim, ou um Estágio de natureza profissional objeto de relatório final, consoante os objetivos específicos visados, nos termos que sejam fixados pelas respetivas normas regulamentares, a que corresponde um mínimo de 35% do total dos créditos do ciclo de estudos.

Ora, é no Anexo 1 do CREC e no RFA, concretamente nos artigos 7.º e 16.º, respetivamente, que se encontram fixados os termos do Relatório de Estágio (RE), definindo que o mesmo deve integrar a descrição e análise do processo de desenvolvimento de conhecimentos, competências e valores em escolas de 1.º e 2.º CEB, como resultado dos Estágios integrados na UC PES. Neste sentido, a elaboração deste documento corresponderá a uma súmula reflexiva de todo o trabalho desenvolvido pelo mestrando no Estágio da PES.

No decorrer deste RE, evidencia-se, ainda, a articulação de diferentes áreas do saber, não apenas no âmbito do 1.º CEB, em que a monodocência possibilita uma maior flexibilização do currículo, mas também ao nível do 2.º CEB, uma vez que o modelo formativo deste Mestrado privilegia a articulação também no 2.º CEB. Conseguiu-se, assim, não só uma articulação horizontal, mas também uma articulação vertical, visível no cruzamento entre os anos de escolaridade e, consequentemente, entre ciclos de ensino.

O Estágio desenvolveu-se em duas Escola de um Agrupamento de Escolas do Porto, uma com ensino do 1.º CEB e uma outra onde foi desenvolvido o Estágio de 2.º CEB, em períodos de responsabilização progressiva do mestrando. A turma de 1.º CEB em que desenvolveu a sua prática educativa era do 3.º ano de escolaridade, enquanto no 2.º CEB realizou estágio em duas turmas de 6.º ano. O contacto com estas turmas decorreu entre outubro de 2019 e junho de 2020, sendo que desde março de 2020 houve uma interrupção da atividade letiva presencial, motivada por questões de saúde pública.

Devido à situação epidemiológica provocada pelo novo Coronavírus, COVID-19, que tornou o presente ano muito peculiar, muitas das medidas estabelecidas nos documentos referidos anteriormente foram adaptadas. No dia 13 de março de 2020, o Governo Português, entre outras medidas excecionais, decretou a suspensão das atividades letivas e não letivas com presença em estabelecimentos de ensino, conforme se pode constatar no Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março. Sucede que tais medidas não determinaram a completa interrupção das atividades letivas, tendo continuado o ano letivo, e naturalmente a prática educativa do mestrando, com a utilização de métodos não presenciais, designadamente o Ensino a Distância (E@D). Foi planeada uma Unidade Didática, UD IV, precisamente pensada para a sua aplicação à distância, dando continuidade ao Estágio, à aprendizagem dos alunos e à formação do mestrando, tentando ultrapassar os aspetos menos positivos, que mais à frente se pormenorizam e que caracterizam o E@D. Posteriormente, também foram elaboradas duas tarefas, propostas pela Coordenação de Curso, juntamente com os professores supervisores, para colmatar algumas dificuldades formativas provocadas por esta situação que ao longo do relatório se apresentam.

Esta situação também teve influência no projeto de investigação que foi, a seu tempo, pensado e desenhado, na medida em que invalidou a ideia inicial, o desenvolvimento de um projeto que envolvesse preocupações ambientais no Ensino do Português, situação que se explora no início do capítulo IV deste Relatório de Estágio. Mas, por outro lado, criou a oportunidade de estudar as perceções de professores, alunos, pais e encarregados de educação sobre a relevância das competências comunicativas e de literacia digital no ensino, aprendizagem e avaliação durante o momento de Ensino a Distância de emergência, no âmbito do confinamento obrigatório em virtude da COVID-19.

É importante referir, por se refletir neste percurso, que esta formação que se conclui com a apresentação deste Relatório, é antecedida, por parte do mestrando, de uma

Licenciatura de Ensino Básico, variante Matemática e Ciências da Natureza. Esta licenciatura foi concluída em 2007, na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, e permite ao mestrando, já docente profissionalizado, lecionar no 1.º CEB e, ainda, as disciplinas de Matemática e Ciências da Natureza no 2.º CEB.

O percurso profissional do mestrando, nestes 13 anos posteriores à sua profissionalização, por via de uma Licenciatura Pré-Bolonha, passou pelo ensino público português, sempre no 2.º CEB, o que lhe permitiu, por um lado, alguma experiência em vários contextos e zonas geográficas de Portugal, no que se refere à interação com os alunos, às rotinas do dia-a-dia, às hierarquias institucionais, ao trabalho fora de sala de aula, às interações entre o conselho de turma, entre outros aspetos. Essa experiência já adquirida foi canalizada para o Estágio. Assim, foram vivenciadas experiências novas, relacionadas com as áreas disciplinares específicas do Mestrado, Português e História e Geografia de Portugal, onde o mestrando teve a oportunidade de pôr em prática o conhecimento científico sólido adquirido nas UC do Mestrado que compõem a componente teórica, conferindo a este curso uma exigência, especificidade e um rigor de excelência.

O gosto pelo ensino a alunos das faixas etárias para as quais o Mestrado habilita, aliado ao gosto pessoal pelas áreas disciplinares às quais o mestrando se vai poder candidatar e, ainda, a possibilidade de colocação próxima da residência num futuro próximo, que o grupo 200 irá proporcionar, constituem os motivos pelos quais o mestrando realizou a sua inscrição no presente Mestrado e consequente conclusão do mesmo.

Este RE foi elaborado com base em pressupostos legais e teóricos e organiza-se em quatro capítulos, os quais se subdividem em pontos considerados importantes para organização e orientação da leitura e compreensão do mesmo.

Deste modo, o primeiro capítulo, intitulado *Formação Docente*, apresenta a ideia do mestrando quanto ao que é ser professor e o papel do Estágio na formação inicial, fundamentada teoricamente. O segundo capítulo, *Caraterização dos contextos de Estágio*, refere-se ao espaço de contextualização do Estágio, iniciando pelo contexto geral muito marcado pelo ensino à distância e, seguidamente, sucede-se um apontamento referente a aspetos essenciais do Agrupamento, das escolas e das turmas, do qual dependeram muitas decisões da ação educativa do docente em formação, visando uma prática que promovesse o desenvolvimento integral dos alunos neste contexto. O terceiro capítulo, *Prática de Ensino Supervisionada: análise reflexiva sobre práticas, atividades e recursos educativos*, contempla a

apresentação e análise reflexiva de momentos da prática educativa do mestrando, dando ênfase às metodologias e às estratégias usadas, sendo que se pretende, também, dar eco ao reflexo que as mesmas tiveram no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e na formação do professor. O quarto, e último, capítulo, *Entre a intervenção educativa e a investigação*, é dedicado especificamente à componente de investigação, sendo que se apresentará um estudo de perceções de professores, alunos, pais e encarregados de educação sobre a relevância das competências comunicativas e de literacia digital no ensino, aprendizagem e avaliação durante o momento de Ensino a Distância de emergência. Este estudo será apresentado em formato artigo científico, sendo que a divulgação dos dados recolhidos será realizada por meio de uma futura publicação. Este Relatório de Estágio termina com a compilação das diversas referências, às quais se recorreu ao longo da elaboração deste documento, antecidas pela *Reflexão geral, constrangimentos e projetos futuros* a que o Estágio permitiu chegar, centradas nas diversas experiências que o contacto com os alunos, com os espaços e os demais intervenientes educativos proporcionaram e o impacto destas no futuro docente de Português e História e Geografia de Portugal, e o docente de 1.º CEB que desta nova formação sai, com certeza, mais enriquecido.

# **CAPÍTULO I – PROFISSÃO DOCENTE**

## **1.1. FORMAÇÃO DOCENTE**

A profissão docente sofreu consideráveis modificações na sequência das diversas transformações da sociedade ao longo dos últimos anos e, em consonância, na sequência de nova legislação. Numa sociedade em rápida mudança, importa questionar e refletir sobre a importância da educação escolar, bem como sobre o papel atribuído aos professores.

O mundo globalizado apresenta muitos desafios ao cidadão e na educação escolar manifesta-se a necessidade de se romper com modelos tradicionais de ensino. Aqui importa salientar as considerações sobre a educação para o século XXI, tecidas pela UNESCO, em que são indicados quatro pilares da educação contemporânea, que o mestrandos em formação considerou na atividade letiva desenvolvida na formação ministrada aos alunos, como pessoas e como cidadãos: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer. Nesta relação entre os quatro pilares do sistema de educação, considerando a celeridade com que ocorrem as mudanças na área do conhecimento, verifica-se a necessidade de atualização ininterrupta, o que implica novas exigências para os professores. Deste modo, num período caracterizado pelo crescimento exponencial da informação que caracteriza a atualidade, é importante que os professores usem as suas capacidades de pensamento crítico para enfrentar e reagir eficazmente à complexidade das situações a que estão sujeitos, bem como para lidar com as ideias e os valores políticos e sociais subjacentes às mudanças. Assim, os professores e a educação que promovem assumem um papel ainda mais relevante e insubstituível, tendo, como tal, uma responsabilidade acrescida.

As transformações sociais dos últimos anos tiveram reflexo na massificação do ensino, o que, por sua vez, provocou grandes modificações na classe docente, originando um rápido aumento do número de alunos, de escolas e de professores, com consequentes questões associadas a esta situação (Jesus, 2000). Se, por um lado, a massificação do ensino reflete um crescimento do nível educacional das populações; por outro lado, implica que a escola e os professores consigam trabalhar com um público muito mais diferenciado e assegurar um nível cada vez mais exigente de aprendizagens em sociedades social, cultural e economicamente mais complexas, que reconhecem a todas as pessoas o direito à educação (Roldão, 2000).

Apesar das modificações do ensino, vindas a referir, segundo Roldão (2007), a ação de ensinar é entendida como a forma de fazer aprender alguma coisa a alguém. Admitiu-se, como referem Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão e Tavares (1997, p. 5), que a “competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal”, significando que, a formação inicial deve estimular a “mobilização e a integração dos conhecimentos e problemáticas que proporcionem a capacidade do real através da observação e da intervenção” (Alarcão et al., 1997, p. 5). Sendo assim, e de uma forma genérica, pode definir-se o professor como aquele que ensina, que não significa aquele que transmite informação, porque, caso assim fosse, as tecnologias de informação seriam suficientes para as pessoas aprenderem, mas é precisamente porque aprender é um processo complexo e interativo que surge a necessidade do profissional de ensino, ou seja, o professor (Roldão, 1998).

A assinatura da Declaração de Bolonha (1999) foi a base das novas políticas de formação de professores, havendo a remodelação dos modelos de formação de Professores respeitando os ciclos de estudos recomendados pelo Processo de Bolonha. Do ponto de vista legal, este modelo de formação é justificável, sobretudo por assegurar uma maior qualificação dos futuros professores, com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, este nível será agora o de mestrado, o que demonstra o esforço de elevação da qualificação do corpo docente visando o reforço e a valorização do estatuto sócio-profissional (Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, preâmbulo).

Para se partir para o tema *Ser professor*, é necessário, antes de mais, focar no processo de aprender a ensinar, onde se encontram as perspetivas sobre a forma como as crianças aprendem, os principais objetivos do ensino e as definições do que é um professor eficaz. É objetivo primordial do ensino promover nos alunos a independência e autorregulação do conhecimento e, por isso, o ensino eficaz requer um profissional academicamente competente, que desperta a curiosidade, desenvolve a autonomia, estimula o rigor intelectual e cria as condições necessárias para o sucesso da educação formal e permanente, além de que deve fazer da escola um espaço mais atraente e aprazível, preocupando-se com o bem-estar das crianças (Arends, 2008).

É, ainda, incontestável que os professores são profissionais que se formam a partir da sua experiência académica e de vida, processo que acaba por ser comum a todas as profissões,

integrando saberes advindos de contextos mais formais e mais informais. Deste modo, pensar em formação consiste em refletir

sobre a forma como os adultos se apropriam de um determinado tempo e espaço educativos e o integram no seu percurso de formação; sobre aquilo que é de facto significativo e formador na vida de cada um; sobre a maneira como as experiências e os saberes profissionais, sociais e culturais podem ser mobilizados no processo global de formação. (Amiguinho, 1992, p. 34)

Importa, ainda, atentar na definição legislativa do perfil geral de desempenho profissional do professor, constante do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, criado com as finalidades de estabelecer um quadro de orientação na organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, de garantir a certificação da qualificação profissional para a docência e a acreditação legal dos supramencionados cursos e que assenta em quatro tipos de formação: i) Formação na área de docência que visa complementar, reforçar e aprofundar a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento e o aprofundamento do conhecimento das matérias relacionadas com a educação pré-escolar e com as áreas de docência, incidindo sobre a sua fundamentação avançada, mesmo quando sejam matérias elementares; ii) Formação na área educacional que abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes relevantes para o seu desempenho na sala de aula; iii) Formação em didáticas específicas que abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência; iv) Iniciação à prática profissional que inclui a observação e colaboração em situações de educação e ensino, a prática supervisionada na sala de aula, a planificação, ensino e avaliação; v) Formação na área cultural, social e ética que abrange, a sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, incluindo os valores fundamentais da Constituição da República, da liberdade de expressão e de religião, e do respeito pelas minorias étnicas e pelos valores da igualdade de género; o alargamento a áreas do conhecimento, da cultura, incluindo a cultura científica, das artes e das humanidades, diferentes das da sua área de docência; o contacto com os métodos de recolha de dados e de análise crítica de dados, hipóteses e teorias; e a consciencialização das dimensões ética e cívica da atividade docente.

No contexto de formação inicial, o primeiro encontro entre a prática educativa e a teoria concebida acontece na Prática de Ensino Supervisionada (PES), uma vez que para além de

propiciar a criação de modelos práticos e renovadores nos futuros docentes (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012), a PES permite experienciar a realidade escolar, de forma a estimular a consciencialização e a integração dos diversos saberes que definem a prática profissional, criando uma conexão entre duas realidades bem diferentes, a escola e a instituição de formação. Formosinho (2009) argumenta que “quanto mais autónoma e assumidamente profissional for a Prática Pedagógica, mais consciencializa os estudantes da realidade escolar” (p. 56). Efetivamente, a PES revelou-se primordial na formação do mestrando, pois promoveu “uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem” (alínea e), n.º 1 do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio), possibilitando-lhe a concretização de momentos de reflexão sobre as opções tomadas durante o processo de aprendizagem, de forma a ultrapassar as dificuldades sentidas e aperfeiçoar as práticas educativas, procurando estratégias que impulsionassem mudanças positivas ao longo de todo o processo formativo. Comprovando o exposto, o próprio documento - Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC) - referencia que a Prática de Ensino Supervisionada deverá proporcionar ao aluno “a mobilização de conhecimentos científicos, técnicos e pedagógico-didáticos numa perspetiva de desenvolvimento articulado da profissionalidade e da pessoalidade, valorizando a sua experiência pessoal, convicções, valores e saberes” (CREC, artigo 2.º). Assim, a PES permite efetivar uma articulação entre saberes e metodologias, de modo a atribuir sentido às aprendizagens, fomentando uma aproximação entre a Escola, as práticas educativas e a sociedade.

Como já foi referido anteriormente, o docente em formação, para além de já possuir uma licenciatura, profissionalizante para o ensino, em área distinta desta a que, agora, se propõe, encontra-se habilitado a lecionar no grupo 110 (1.º ciclo) e o grupo 230 (Matemática e Ciências Naturais 2.º ciclo) e possui alguns anos de experiência no ensino. A habilitação anterior e a experiência profissional do docente em formação mostraram-se relevantes nas opções tomadas ao longo de todo o Estágio, sendo que a sua experiência profissional abarcou sucessivas tentativas de resolução de problemas concretos, similares aos colocados durante o Estágio. Apesar disto, deve realçar-se que o Estágio desenvolvido permitiu uma aproximação à realidade que a sala de aula proporciona, concretamente no que às disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal diz respeito, criando uma ponte entre a componente teórica do curso e a sua aplicação prática, sendo que o Estágio foi o principal espaço para a reflexão sobre a identidade do professor de Português e História e Geografia de Portugal, pois contribui para sua constituição e consolidação, a partir de experiências em contextos reais de



ensino, “ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade” (Pimenta & Lima, 2012, p. 67).

Seguindo esta linha de pensamentos, a formação de professores apresenta-se como um método concebido para adaptar a Escola às mudanças constantes e de garantir a melhoria da qualidade de ensino, Morgado (2011) que defende que a formação contínua pode ser encarada como

um contributo educativo valioso para compaginar pensamento e acção, reformular e actualizar a preparação dos professores, questionar as práticas de ensino, identificar problemas e necessidades dos docentes e das escolas e desenvolver (...) novos modos de trabalho. (Morgado, 2011, p. 803)

Retomando o facto de que o futuro mestrando já é professor, este Mestrado surge, então, tanto como formação inicial, como formação contínua, uma vez que muitas das dificuldades sentidas na primeira licenciatura, agora já não se verificam devido à sua experiência enquanto docente.

Em jeito de conclusão, a formação docente, numa prática colaborativa, deverá alicerçar-se a partir de processos de análise, de reflexão e de avaliação que permitam o desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais do docente que, numa perspetiva de formação contínua, permitam que as suas práticas educativas progridam e que a identidade profissional docente, enquanto processo de desenvolvimento humano, se efetue como uma aprendizagem ao longo da vida, pois, como salientam Pacheco & Flores (1999), “os professores são atores indispensáveis no processo curricular e porque deles depende, em grande medida, qualquer propósito de inovação educativa” (p. 10).

## **1.2. SER PROFESSOR**

O saber profissional do professor resulta da produção, mobilização e aplicação de múltiplos saberes pedagógico-didáticos, saberes científicos, organizacionais e técnico-práticos estruturados e integrados adequadamente em função da ação concreta a desenvolver em cada

situação de prática profissional. Enquanto a componente académica do curso influi parcamente nas perspetivas e práticas do formando, as experiências práticas têm uma influência potencialmente mais significativa (Rodríguez, 1995), cuja aquisição se fez maioritariamente no Estágio. O docente estagiário, à semelhança de todo seu percurso enquanto professor, procurou elevar as suas capacidades técnicas, designadamente o domínio dos conteúdos e capacidades pedagógicas, por exemplo, conjugando com muitas outras capacidades, especificamente de persuasão, de trabalhar em equipa, de liderança, de motivar, de entender a comunidade onde está inserido, de interpretar e avaliar o futuro, mantendo uma atitude positiva, assertividade e com empreendedorismo.

Isto posto, investigando perspetivas, no que concerne os papéis do professor, Muñoz (2008), referido por Mendes (2011, p. 208), identifica, na profissão docente, três papéis fundamentais: i) o técnico, em que o docente deve orientar a aprendizagem dos alunos em concordância com regras que considere adequadas e que engloba funções que não se encontram na chamada docência clássica, nomeadamente, a tutoria, a gestão didática e a inovação; ii) o associado aos aspetos éticos e socializadores da profissão, em que o professor tem um papel relevante como referência para os alunos, no sentido em que as atitudes, os valores e outras pautas de conduta que o professor determina e veicula são exemplos a seguir pelos seus alunos; e, por fim, iii) o papel que se relaciona com a satisfação das necessidades de autorrealização dos alunos e das suas demandas de bem-estar, assumindo-se o docente como preceptor ou terapeuta.

Neste padrão, o mesmo autor, citado por Mendes (2011), entende, ainda, que o papel do professor “passará de expositor a guia do conhecimento e a administrador de meios de comunicação” (p. 209). Esta nova função docente implica a evolução de um modelo educativo tradicional ou clássico.

Ao refletir sobre a prática de ensino, ou a função do professor, situada num período que se caracteriza por permanente transformação, numa sociedade envolta num complexo processo de transformação, enfatiza-se a máxima de um ensino que trabalhe os conteúdos promovendo relações com outros conceitos ou conhecimentos relativos a outras disciplinas e ao contexto dos alunos, tal como refere Tavares (1996), a qualidade nas interações e relações é determinante para a qualidade do desenvolvimento, das aprendizagens e de toda a ação pedagógica educativa. Hoje, o ensino rege-se por uma tonalidade em que cada conteúdo deve ter relação com a vida do aluno e, quando tal não se verifica, formar-se-ão indivíduos

treinados para repetir conceitos e aplicar fórmulas, sem, porém, reconhecer possibilidades de utilizar no cotidiano essas aquisições. O emprego das aprendizagens em contextos diversos daqueles em que foram adquiridas, como refere Micotti (1999), exige muito mais do que a mera memorização ou a solução mecânica de exercícios. Assim, realça-se a necessária contextualização que se relaciona diretamente com a motivação do estudante, pois, consegue dar significado ao trabalho de sala de aula.

A aprendizagem só ocorre se quatro condições básicas forem atendidas: a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos. (Santos 2008, p. 33)

Segundo Brosseau (1996), o professor, no seu trabalho de sala de aula, precisa de encontrar situações que atribuam sentido ao que é trabalhado, transformando-se numa aprendizagem significativa. Neste sentido, os professores devem planejar a sua aula por forma a que o novo conhecimento se relacione com determinado aspeto essencial da estrutura cognitiva do aluno, promovendo uma interação entre a nova informação e uma estrutura de conhecimento específica já presente, despertando razões para a aprendizagem significativa, o interesse pelas aulas, o trabalho com conteúdos pertinentes para que possam ser compartilhados noutros contextos, e tornar a aula num espaço estimulante para a aprendizagem.

No fundo, o professor deverá preparar o aluno para que este possa aprender, de forma autónoma, ao longo da vida e, com isto, poder, a cada momento, exercer plenamente o conceito de cidadania. O professor não se deve limitar a ensinar uma determinada disciplina ou conteúdo, mas sim ensinar a aprender esse conteúdo, dando, dessa forma, ao aluno autonomia de aprendizagem, desenvolvendo competências essenciais de plenos cidadãos, como sugerem as Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento,

os professores têm como missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos. (DGE-MEC, 2018, p. 2)

A tudo isto acresce a essencialidade da cooperação entre professores, face à evolução da escola nos últimos tempos, que deve fazer parte da rotina nas escolas e fez parte da rotina entre o par pedagógico no decorrer do Estágio: “Trabalhar em equipa, é, portanto, uma questão de competência e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor

profissional” (Perrenoud, 2000, p. 81) e, também, um valor essencial para a vivência em sociedade. Com o aparecimento de novos e específicos papéis que os professores desempenham, suscitam-se novas formas de cooperação, designadamente, partilha de recursos, pareceres, práticas e, no contexto de Estágio, alunos, espaços, professores cooperantes e supervisores/orientadores. A cooperação pode comprometer o trabalho em equipa, a elaboração de projetos e, ainda, o sucesso coletivo e individual, pois o valor da cooperação só se desenvolve quando se conhece e se desenvolve o valor individual de cada um, pois, como refere Silva (2002), “cooperar significa, igualmente, partilhar” (p. 171). Desta forma, as competências solicitadas aos profissionais do ensino são aquelas que permitem ao grupo de trabalho analisar em conjunto e resolver problemas e situações complexas para benefício dos alunos. O professor que coopera com os seus colegas de trabalho resolve com mais facilidade os seus problemas de sala de aula, tem mais oportunidades de aprendizagem e oferece mais oportunidades de aprendizagem aos seus alunos.

No conceito de profissional, Alarcão (2001) condensa tudo quanto foi exposto relativo à atividade profissional, apresentando um conjunto de características que descrevem o que é ser professor, como sendo: detentor de um saber profissional próprio e de uma cultura partilhada; possuidor de habilitações relevantes, que certificam a sua preparação para o ensino; gestor responsável pelo currículo escolar dos alunos; investigador da sua própria atividade; conhecedor e consciente que, para além da formação inicial, tem de realizar formação ao longo da sua atividade, onde se inclui a formação contínua e especializada; promotor de um trabalho colaborativo e em equipa, tendo em vista a consecução de projetos comuns, contrariando a tendência do isolamento profissional; interveniente ativo na comunidade onde se insere profissionalmente; maior interveniente nos processos de organização da escola; elemento argumentativo e crítico; e consciente das preocupações éticas e deontológicas de uma corporação profissional.

O 1.º CEB diferencia-se do 2.º CEB, desde logo pelo facto de se tratar de um regime de monodocência. De acordo com Roldão (2000), a monodocência abrange a iniciação às aprendizagens académicas, de forma integrada curricularmente, e direcionada para uma visão global e sendo indispensável para, posteriormente, o aluno aceder aos conhecimentos especializados. Este regime desvia-se dos restantes níveis de ensino, pois envolve uma prática diária e contínua com os mesmos alunos, possibilitando uma maior proximidade, conhecimento e acompanhamento dos alunos por parte do professor. Esta situação dá origem

a que o professor tenha uma responsabilidade quase total sobre a prática educativa do aluno. O professor do 1.º CEB, sendo inteiramente responsável pelo seu grupo de alunos, tem obrigatoriamente de ser polivalente, ser competente na gestão das interações dentro e fora da sala de aula, capaz de coordenar o ensino e adequá-lo às necessidades dos alunos. Neste sentido, no caso do professor do 1.º CEB a sua formação é abrangente, feita em diversas áreas, sendo uma preparação um pouco mais generalista do que a que é exigida aos professores de uma área específica. Contudo, não poderá deixar de ser uma preparação científica rigorosa. Como defende Maria do Céu Roldão (2005), a exigência científica deve ser acrescida na formação de todos os professores, diferindo entre ciclos e níveis apenas a ênfase ou o grau e campo de especialização e nunca o nível científico.

Em concomitância com o exposto e independentemente do ciclo de ensino, torna-se essencial que o docente adote o currículo como seu e adquira um papel ativo no seu desenvolvimento, tornando-se investigador da sua própria ação, para que dessa forma possa construir práticas apropriadas aos perfis de mudança pretendidos (Lopes et al., 2014) na gestão curricular, uma vez que na perspetiva de Morgado (2000) “o currículo é concebido como um campo de comunicação entre a teoria e a prática, campo este em que o professor é um investigador activo” (p. 25). Subjacente a esta gestão autónoma do currículo e de forma a potenciar um ensino cada vez mais de qualidade, surgiu o “projeto de autonomia e flexibilidade curricular”, enquadrado no Despacho n.º 5908/2017 de julho de 2017, que outorgou aos estabelecimentos de ensino a possibilidade de gerirem o currículo através de princípios curriculares-base sustentados nos conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para o alcance das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, ganhando os docentes mais autonomia e responsabilidade.

Para terminar, e como a função do professor é, também, conhecer os alunos e o seu contexto, revela-se, portanto, indispensável fazê-lo, pelo que no Capítulo seguinte se fará a caracterização dos contextos onde o Estágio do mestrando, componente da PES, decorreu.

## **CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO**

### **2.1. CONTEXTO GERAL: DO ENSINO PRESENCIAL AO ENSINO À DISTÂNCIA**

Sempre que se deseja refletir sobre uma atividade e um percurso, é basilar que não se olvide o contexto em que se desenvolvem. Anteriormente a essa reflexão, é, assim, de extrema importância contextualizar para melhor poder conhecer, perceber e refletir. Neste capítulo, tal como o próprio título indica, caracterizam-se, descrevem-se e enumeram-se as características, consideradas importantes, do contexto em que a componente Estágio, da UC PES, se desenvolveu. Na ação educativa, as características do contexto de Estágio podem ser muito diversas e, por isso, é fundamental enunciar as características do meio que envolve o Agrupamento de Escolas, assim como, as escolas e as três turmas onde se desenvolveu a prática educativa.

Importa, antes disso, asseverar que o presente ano letivo foi, no mínimo, peculiar, pois na sequência da declaração, pela Organização Mundial de Saúde, no dia 30 de janeiro de 2020, de estado de emergência de saúde pública e da classificação da situação mundial relativa ao vírus SARS-CoV2 como pandemia, no dia 11 de março de 2020, o Governo Português, entre as várias medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus — COVID-19, constantes do Decreto-Lei 10-A/2020, de 13 de março, decretou a suspensão das

atividades letivas e não letivas e formativas com presença de estudantes em estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos e do setor social e solidário de educação pré-escolar, básica, secundária e superior e em equipamentos sociais de apoio à primeira infância ou deficiência, bem como nos centros de formação de gestão direta ou participada da rede do Instituto do Emprego e Formação Profissional. (artigo 9.º, Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março)

Acresce que, às medidas excepcionais vindas de referir, seguiu-se a declaração de estado de emergência nacional, a 18 de março de 2020, que, entre outras medidas, determinou a limitação dos direitos de deslocação da população, concretamente na via pública e suspensão de atividades económicas (como por exemplo: encerramento de estabelecimentos comerciais) o que, por sua vez, determinou a “quarentena” de grande parte da população portuguesa.

Ora, no período compreendido entre o dia 13 de março de 2020 e o final do 3.º período letivo, todos os estabelecimentos de ensino foram encerrados até ao desconfinamento; no entanto, a atividade letiva não ficou paralisada totalmente durante este hiato temporal. Conforme resulta da letra da lei supratranscrita, a suspensão decretada refere-se a “atividades letivas e não letivas com presença em estabelecimentos de ensino”, o que determinou a continuação do período letivo e, consequentemente a utilização de métodos não presenciais em todo o ensino português, designadamente o Ensino a Distância (E@D).

Antes de mais, deverá referir-se que, apesar de se tratar de uma modalidade de ensino já prevista no nosso país, regulamentada pela Portaria 359/2019, de 8 de outubro, conforme previsto na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, destinado a “filhos ou educandos de profissionais itinerantes”, “alunos-atletas”, “alunos que, por razões de saúde ou outras consideradas relevantes, não possam frequentar presencialmente a escola por um período superior a dois meses” e “alunos que se encontram integrados em entidades ou em instituições públicas, particulares e cooperativas que estabeleçam acordos de cooperação com uma escola E@D, com vista a assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória” (artigo 3.º da Portaria 359/2019, de 8 de outubro), a verdade é que o sistema de ensino português, excluindo o ensino superior, não se encontrava preparado para modificar, de forma tão abrupta e em escala nacional, o método de ensino presencial em ensino não presencial. Aliás, esta mudança tem implicações para toda a comunidade educativa, envolvendo profundas mudanças na vida profissional e pessoal de alunos, professores e encarregados de educação.

Se, por um lado, nos dias de hoje, vídeos educativos, jogos e exercícios para aprendizagem e plataformas digitais se encontram acessíveis através da Internet e, não obstante estes recursos pedagógicos (pagos ou gratuitos) tenham sido rapidamente indicados como opções pela imprensa, pela UNESCO e pelo próprio Ministério da Educação, o E@D não deixou de representar, por outro lado, um grande desafio para todos os envolvidos na comunidade educativa.

Pois bem, 13 de março de 2020, vários países, entre os quais a Itália, Noruega, Japão, China e Irão, já tinham suspenso as atividades letivas presenciais em todo o seu território, encerrando os seus estabelecimentos de ensino e já mais de 296 milhões de crianças estavam sem aulas presenciais. E, por essa razão, a 6 de março de 2020, a UNESCO publicou “10 recomendações de ensino à distância” que, por sua vez, serviram como base para o “Roteiro - 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas”, da Direção Geral da Educação (DGE): mobilizar para a mudança; comunicar em rede; decidir o modelo de E@D; colaborar e articular; metodologias de Ensino; selecionar os meios tecnológicos de E@D; cuidar da comunidade escolar; acompanhar e monitorizar.

Importa aqui efetuar uma reflexão sobre o E@D, no contexto de emergência e isolamento social, sobre as suas vantagens e desvantagens, a preparação dos docentes portugueses para este método de ensino e as suas pressuposições socioeconómicas. É inegável que, face a esta situação de emergência do país e às medidas tomadas, importando aqui, não só a suspensão de atividades letivas presenciais, como também as restantes medidas, nomeadamente a preferência pelo teletrabalho, encerramento de estabelecimentos comerciais e industriais e de serviços, o E@D se revelou a única solução viável para continuidade do ensino. No entanto, o E@D tem repercussões diretas na aprendizagem e nos resultados escolares, quer por características próprias dos docentes, que por características dos alunos, da comunidade em que se inserem e das suas condições socioeconómicas.

Vejamos, fora do contexto de emergência, há vantagens no E@D que saltam à vista de qualquer pessoa, designadamente no que à organização do sistema educativo diz respeito, sendo notório que o E@D se afigura como uma forma de poupança de recursos, humanos (professores e funcionários) e logísticos (edifícios e a sua manutenção). Todavia, são apenas estas as vantagens evidentes do E@D, sobressaindo as desvantagens.

Uma das desvantagens óbvias da E@D foi a mais debatida logo após a suspensão das atividades letivas. Contrariamente ao ensino presencial, o E@D implica custos para as famílias, requer equipamento, nomeadamente computador e ligação à Internet e, consequentemente, alunos com perfil socioeconómico mais baixo são aqueles que têm piores condições em casa para usar as tecnologias, podendo, assim, aumentar as desigualdades entre os diferentes grupos socioeconómicos. Para além desta carência tecnológica derivada dos contextos socioeconómicos dos alunos, existem também desigualdades territoriais de acesso à tecnologia concretamente à Internet. Em Portugal, de acordo com Organização para a



Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), nas cidades, 83% das residências têm acesso à Internet; no entanto, são apenas 63% as residências com Internet em áreas rurais.

À primeira vista, nos dias que correm, a carência económica e as desigualdades territoriais que resultam na falta de meios tecnológicos das famílias (essenciais ao E@D) pode parecer exagerada. Mas a verdade é que, de acordo com os últimos dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), em novembro de 2019, cerca de 5,5% dos agregados familiares com crianças até aos 15 anos afirmava não ter acesso à internet em casa, o que, se se considerar que no ensino básico estão inscritos perto de um milhão de alunos, tal poderá significar que um universo de 50 mil não terá acesso a Internet e, consequentemente, recursos educativos online, não se incluindo nestes estudos alunos que não têm equipamento adequado em casa. Trata-se de um número intolerável para um país que tem como princípio o ensino universal, obrigatório e gratuito, consagrado na Constituição da República Portuguesa e na Lei de Bases do sistema Educativo (Lei n.º 46/86).

Ora, toda esta situação agudiza-se quando as famílias se deparam com estes custos no contexto de emergência vivido, sem qualquer oportunidade anterior de atenuação desta carência tecnológica. Acresce que as características geracionais dos docentes portugueses constituem, igualmente, um entrave ao E@D. Por um lado, é sabido que, em Portugal, o corpo docente se encontra envelhecido e, portanto, se encontra numa faixa etária em que a adaptação à tecnologia e às ferramentas digitais de ensino poderá ser particularmente difícil. Por outro lado, a familiarização tecnológica por parte de alguns dos alunos portugueses, pode conduzir a um choque entre os conhecimentos tecnológicos destes e dos professores, com consequências na capacidade de motivação dos alunos e na capacidade de gestão das interações e dos papéis/funções e no desenvolvimento de conhecimentos disciplinares.

Passando para o plano concreto, o balanço do E@D no primeiro período desta suspensão do ensino presencial, desde 16 de março até ao final do ano letivo, como seria de esperar, revelou pontos positivos e pontos negativo. Na verdade, o E@D não foi aplicado de forma uniforme em todo o país, consequência natural da urgência com que surgiu e da falta de orientação de toda a comunidade escolar, para além das 10 recomendações da UNESCO e dos 8 princípios orientadores da DGE suprarreferidos, e bons e maus exemplos foram reconhecidos na forma como os docentes e os alunos conduziram/encararam o E@D. De acordo com o balanço da Confederação Nacional de Associações de Pais (CONFAP),

Há bons exemplos. Professores que estabeleceram um horário com os seus alunos para comunicarem, professores que regularmente enviam trabalho e interagem com os seus alunos, seja por vídeo seja por texto, em que efetivamente existe um acompanhamento diário para realizar e cumprir tanto quanto possível os objetivos a que se propuseram, mesmo antes da crise. (...) e exemplos menos bons. Situações de envio de trabalho por atacado, com quase nenhuma interação. Temos também situações de famílias e professores que não perceberam que estamos em atividade letiva, só que em vez de o fazermos na escola, apoiamos e acompanhamos para que tenham a escola em casa. Sim, ainda é preciso, e esperamos que seja possível conseguir-se nos próximos dias, ajustar e evoluir para que este novo método de trabalho que se nos impõe, não seja improdutivo, pelo contrário seja, e pode ser, o mais eficiente possível.”. (COVID-19 Balanço na Educação<sup>1</sup>)

Quanto a dificuldades decorrentes de falta de acesso à Internet e a equipamentos tecnológicos essenciais para o E@D, a CONFAP também exprimiu a sua preocupação: “Nem todas as famílias têm meios para implementar via tecnológica o ensino à distância. Sabemos que há já várias soluções a serem estudadas, mas urge concluir esse processo antes do início do 3º período<sup>2</sup>”.

Como será especificado mais à frente, o meio socioeconómico, a que pertence o Agrupamento de Escolas em que o estagiário desenvolveu a sua prática educativa, é desfavorecido, e, em consequência de tal facto, o E@D no 1.º CEB foi praticamente inexistente, não havendo aulas síncronas durante todo esse período. Neste ciclo, eram enviadas, semanalmente, propostas de trabalho para os alunos, eram disponibilizadas fichas de trabalho na escola-sede para que os encarregados de educação as fossem recolher para os seus educandos, não havendo, portanto, contacto direto professor-alunos. No 2.º CEB, inicialmente, cerca de 60 % dos alunos teve acesso a tarefas enviadas pelos professores de cada disciplina, tornando-se residual a aula síncrona e existindo um contacto, maioritariamente, apenas via chat; depois, veio a verificar-se que alguns alunos precisam do auxílio de um adulto aquando da utilização do computador e nem sempre tinham acesso a ele em consequência do teletrabalho desempenhado por alguns membros do agregado familiar necessitando do mesmo para fazê-lo. De salientar que os alunos, de ambos os ciclos, foram incentivados a assistir às aulas do #EstudoEmCasa. Depois de cada aula, os professores propunham

---

<sup>1</sup> Acedido em: <http://www.confap.pt/conteudo/noticias/covid-balanco-educacao>, consultado em 25/05/2020).

<sup>2</sup> Acedido em: <https://www.publico.pt/2020/03/26/politica/noticia/coronavirus-suspender-avaliacoes-alargar-calendario-trazer-3-periodo-1909519> <https://tvuol.uol.com.br/video/trailer-do-documentario-karingana--licenca-para-contar-04028C1A3572C8996326>, (consultado em 22/04/2020).

atividades decorrentes dessas aulas para os alunos realizarem, em acréscimo ao trabalho realizado durante as sessões do programa.

Consequentemente, dada a mudança ocorrida em todo o mundo e, em particular, em Portugal, verificou-se a impossibilidade de continuação da intervenção educativa em contacto direto com os alunos, pelo que surgiu a necessidade de adaptação do Estágio à situação de E@D.

## **2.2. CONTEXTO ESPECÍFICO: O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**

O Agrupamento de Escolas onde se realizou a componente de prática educativa – Estágio – da UC PES, localiza-se na cidade do Porto, encontra-se instalado num polo de desenvolvimento industrial e empresarial e é frequentado por um total 748 alunos, distribuídos pelos quatro estabelecimentos de ensino, todos pertencentes à freguesia em que se insere: Escola Básica 2.º e 3.º ciclo, escola sede do Agrupamento, e três Escolas Básicas 1º ciclo com Jardim de Infância.

O Agrupamento era frequentado por alunos, em número significativo, mas não maioritário, que viviam em contextos familiares com condições de vulnerabilidade, quer a nível socioeconómico, quer a nível da vivência da cidadania. Segundo o Projeto Educativo 2019 do agrupamento, 67% dos alunos eram apoiados pela ação social escolar, existindo uma predominância das classes sociais baixa e média baixa.

Constatou-se, por outro lado, que a maioria dos pais e encarregados de educação possuía formação escolar baixa e o número com habilitação superior era muito reduzido. De acordo com os dados constantes do PE, durante o ano letivo 2018/2019, apenas 118 encarregados de educação possuíam Licenciatura/Bacharel/Pós-Graduação e 650 encarregados de educação possuíam formação básica (2.º e 3.º ciclo).

Pois bem, desde ano letivo 2006/07, o Agrupamento faz parte do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), implementado atualmente em 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam.

Criado em 1996 (Despacho n.º 147 – B do Ministério da Educação), este programa acreditava que os contextos sociais em que as escolas estão inseridas podem e condicionam muitas vezes o sucesso educativo e, conseqüentemente, tinha implícita uma filosofia de discriminação positiva, para as escolas e as populações mais carenciadas, e de territorialização da ação educativa, porquanto reconhecia os obstáculos com que se deparam muitas escolas, quer em zonas rurais isoladas, quer nos meios urbanos e suas periferias. O principal objetivo desta medida educativa

É a promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativos da população escolar em idade de frequência do ensino básico, universal e gratuito, muito em particular das crianças e dos jovens em situação de risco de exclusão (social e escolar). (Costa, Sousa & Mendes, 2000, p. 83)

Volvidos dez anos desde a sua criação, concretamente em setembro de 2006, o Governo anunciou o relançamento do programa - TEIP2. Assim, o programa foi retomado pelo Ministério da Educação a partir do ano letivo de 2006/2007 e visava a apropriação, por parte das comunidades educativas particularmente desfavorecidas, de instrumentos e recursos que lhes permitissem orientar a sua ação para a reinserção escolar dos alunos. Orientado para as escolas e Agrupamentos de Escolas localizados nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, o programa TEIP2, tinha como principais: a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

Atualmente, o programa TEIP já entrou na terceira geração (TEIP3) e desenvolveu-se a partir do ano letivo de 2012-2013, sendo que “os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas que, à data da publicação do despacho normativo n.º 20/2012, integram o Programa TEIP2 mantêm-se no âmbito deste Programa, sem necessidade de qualquer outra formalidade, sem prejuízo de outros agrupamentos que venham a ser incluídos” (n.º 2 do artigo 2.º do Despacho normativo n.º 20/2012). Ora, conforme suprarreferido, o AE aqui visado, já se encontrava abrangido pelo Programa TEIP2 e assim se mantém, tendo definido como metas de para o período 2018/2021: promover a melhoria dos resultados escolares dos alunos; reduzir os níveis de indisciplina; reduzir os casos de abandono ou absentismo escolar; criar a identidade do agrupamento de escolas; promover a captação e fidelização dos alunos no agrupamento de escolas.

O Programa TEIP tem, assim, grande influência no Projeto Educativo (PE). Revisto em 2019, encontra-se cimentado em diferentes documentos produzidos pelo Agrupamento,

nomeadamente: relatórios de monitorização interna, ações estratégicas incluídas no Projeto de Intervenção do Diretor, Planeamento e Gestão Curricular do Agrupamento e resultados do processo de monitorização externa no âmbito do Projeto TEIP, nos últimos três anos. No âmbito do lema “Construindo caminhos para uma escola de sucesso” (p. 16), o Projeto Educativo tem como principais objetivos: dar corpo a uma vida escolar mais estimulante intelectualmente e mais participada pelos alunos e aumentar as expectativas em relação ao trabalho escolar dos discentes.

Sendo o maior desafio de qualquer Agrupamento de Escolas garantir o efetivo sucesso de todos os alunos, o Agrupamento, no seu PE estabeleceu como missão “proporcionar a todos os seus alunos um percurso educativo de sucesso que permita o desenvolvimento pleno das suas capacidades e aptidões” (Projeto Educativo, 1ª Revisão, p. 16).

Nesta senda, salta à vista o trabalho já desenvolvido por este Agrupamento por forma aumentar o sucesso dos seus alunos no contexto social em que o AE se insere. O próprio PE apresenta um diagnóstico estratégico, identificando Pontos Fortes e Pontos Fracos, antes de avançar com a estratégia e medidas, destacando-se os fracos resultados escolares, elevado nível de indisciplina e elevado número de alunos com medidas de inclusão.

Ora, como medidas de promoção do sucesso escolar, principal objetivo, o PE prevê: Medidas de apoio à aprendizagem, como apoio pedagógico acrescido obrigatório às disciplinas de Português, Inglês e Matemática para os alunos propostos na reunião de avaliação de Conselho de Turma de final de ano letivo e para os alunos propostos durante o 1.º, 2.º e 3.º período, nas Reuniões de Equipa Pedagógica ou nos Conselhos de Turma; Salas de estudo voluntárias ou indicadas por professor destinadas ao 2.º e 3.º ciclo; Medida Ser+, que consiste em apoio tutorial como estratégia de orientação social, pessoal e académica; Gabinete de Mediação Disciplinar; Educação Especial; Serviços de Psicologia; Biblioteca Escolar; Desporto Escolar; Educação para a Saúde; Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) - Pré- Escolar e Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) - 1.º ciclo; Projetos/Clubes; Envolvimento Parental; e Parcerias e protocolos.

Os projetos ou clubes oferecidos pelo Agrupamento, de acordo como PE, apontam para a inclusão, a solidariedade, o sucesso, a democratização, a consciencialização ecológica e a construção positiva de uma identidade do Agrupamento. Efetivamente, não se desenvolveram vários projetos/clubes devido ao cancelamento das aulas presenciais, embora estes fossem

potencializadores de experiências e de aprendizagens significativas. O AE previu os seguintes projetos com estabelecimento de parcerias e de protocolos com diversas entidades:

A Câmara Municipal do Porto (CMP) auxiliou nos seguintes projetos:

- *Projeto SEI* - Sociedade, Escola, Investigação - que visa desenvolver o gosto pela ciência e pela investigação, através da promoção de situações-problema que levam os alunos a desenvolver procedimentos e atitudes fundamentais em investigação;

- *Caça Sons 3.0* - workshop de ritmo e introdução à tecnologia musical;

- *Cientistas na escola: Era uma vez...o osso* - com vista à promoção da Educação científica e o Estudo do Meio;

- *Cinema de animação* - que enfoca a Educação artística, a Expressão plástica e Expressão dramática;

- *Despertar artístico* - um espaço de estímulo do autoconhecimento através da descoberta do mundo das artes;

- *Filosofia com crianças* - promoção do saber pensar, da oralidade, do poder de argumentação e da escuta;

- *Políticos por um dia* - trabalhando a educação para a cidadania e Estudo do meio;

- *Trabalho coral em grupo alargado* - audição, interpretação e invenção sonora e musical em grande grupo;

- *Yoga*, trabalha o corpo e a mente para desenvolver competências e habilidades nas áreas cognitiva, interpessoal e intrapessoal;

- *Heróis da Fruta*, promoção de hábitos de vida saudável;

- Promoção da saúde oral e prevenção da cárie dentária;

- *Braço Direito* - *Um dia no teu Futuro*, durante um dia, os alunos acompanham um colaborador da empresa parceira da escola, participando nas suas tarefas quotidianas;

- *Júnior Achievement Portugal (JA)*, programas de formação em cidadania e literacia financeira lecionados em contexto de sala de aula por colaboradores das empresas parceiras, em regime de voluntariado;

- *Matemática Fora de Portas*, atividades de aproximação entre a matemática ensinada numa sala de aula e a matemática aplicada à vida real;

- *Universidade Júnior*, iniciação ao ambiente universitário de jovens que permite explorar as áreas de que mais gostam através de cursos baseados em experiências e oficinas temáticas;

- *Bebe Água do Porto*, Sensibilização para a importância da água na saúde do organismo;

- e ainda, *Caravana Rodoviária*, educa as crianças numa atitude cívica e responsável na estrada perante peões e condução, através de atividades com componente teórica e prática.

O Centro de saúde que dinamizou: Rastreios e sessões de formação no âmbito da alimentação e exercício físico, boletim de vacinas, cuidados com o sol, *bullying* /saúde mental e oftalmologia.

O Espaço T que desenvolve a *Dança Inclusiva*, manifestações culturais e artísticas para reforçar a coesão social, o diálogo entre diferentes e estimular o desenvolvimento pessoal e interpessoal, promovendo assim a mudança social.

O Plano de Educação e Intervenção Ambiental (LIPOR) com os projetos *Geração + (PLG+)* e *Semana Europeia da Prevenção dos Resíduos*, otimização de processos, consciencializando sobre a eficiência na gestão de recursos.

A APAV, associação de apoio à vítima que impulsiona a *Hora de Ser*, sensibiliza e educa para os relacionamentos, desenvolvendo atividades de interação que promovem a reflexão pessoal e a expressão de emoções.

A própria escola desenvolveu atividades em clubes como:

- *A Cantina em Movimento*, que promove hábitos de alimentação saudável em sã convivialidade e incentivo a frequência regular da cantina;

- *Todos juntos podemos ler e Concurso de leitura – leitómetro*, promovendo de hábitos de leitura e melhoria do ensino e da aprendizagem;

- *Ciência A3*, desenvolvimento de competências científicas;

- *No Poupar está o Ganho*, projeto Educação Financeira onde os alunos adquirem conhecimentos sobre o valor do dinheiro e de hábitos de consumo mais responsáveis;

- *Clube das Artes e do Ambiente*, ensino do manuseamento básico de instrumentos de expressão plástica e promoção e organização de eventos de manifestações artísticas;

- *Desporto Escolar*, nas modalidades de Corridas e Perícias em Patins, Badminton e Futsal que desenvolve as capacidades físicas e motoras, fomenta hábitos de convivência, contribui para um estilo de vida saudável;

- e *Erasmus + e Projeto BEHAVE - Behaviour management models across Europe (2017 a 2020)*, um intercâmbio de práticas inovadoras, incentivando a inclusão, para grupos em risco, como as crianças com dificuldades sociais, emocionais e comportamentais.

Ainda que muitos dos projetos/clubes elencados tivessem sido cancelados, há outros que iniciaram e desenvolveram atividades até serem interrompidos por via da pandemia, sendo que o docente em formação teve a oportunidade de participar em alguns projetos, designadamente: *Yoga*, acompanhando a turma de 1.º CEB , onde se trabalhou o corpo e a mente, desenvolvendo competências e habilidades nas áreas cognitiva, interpessoal e intrapessoal; *Heróis da Fruta*, contribuindo com fruta e decoração da cantina da escola sede, promovendo uma alimentação saudável; *Ciência A3*, acompanhando a turma de 1.º ciclo à escola sede e planeando algumas atividades desenvolvidas, desenvolvendo competências científicas.

Foi, ainda, estabelecida a participação do formando no projeto *Clube das Artes e do Ambiente*, onde se desenvolviam capacidades de expressão plástica e promoção e organização de eventos de manifestações artísticas relacionadas com a educação ambiental. Na articulação com este clube, inseria-se, aquando do ensino presencial, o tema de investigação-intervenção, que se apresentará no *capítulo IV* deste documento. Esta parceria não teve continuidade dada a suspensão das atividades letivas presenciais.

### **2.2.1. DA ESCOLA DE 1.º CEB À CARACTERIZAÇÃO DA TURMA**



A Escola EB1, onde decorreu a prática educativa, localizava-se a 2,7 km da escola sede e integrava 127 alunos do 1.º CEB e 77 do Pré-escolar, maioritariamente daquela zona geográfica, distribuídos por sete turmas do 1.º CEB.

O edifício apresenta uma infraestrutura moderna, composto por um único bloco de dois pisos: no rés-do chão, existiam quatro salas reservadas à Educação Pré-escolar, um gabinete para a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, uma sala destinada à coordenação da escola, instalações sanitárias, a cantina, um pequeno espaço de leitura no átrio da entrada, um polivalente, onde decorriam as aulas de Educação Física e algumas atividades extracurriculares, e a biblioteca escolar; por sua vez, no 1.º piso encontravam-se sete salas de aulas para o 1.º CEB, casas de banho, uma sala para os funcionários, uma enfermaria, uma sala dos professores e uma sala de arrumos.

Salienta-se a existência de uma biblioteca, equipada com um abrangente conjunto de livros de Literatura para a Infância e juventude e alguns computadores. Ainda, a biblioteca desenvolveu, ao longo de todo o ano letivo, diferentes atividades integradas no Plano Anual de Atividades das Bibliotecas do Agrupamento, nomeadamente: Projeto Todos Juntos Podemos Ler – Requisição domiciliária; Leitura em Vai-e-Vem; Leitura em família; Hora do conto; Livros...Janelas para o Mundo; Na onda da leitura com o Baú Andarilho; Concurso Nacional de leitura; Conto Contigo! e Semana da leitura.

No que se refere ao espaço exterior, o espaço disponível para o recreio era amplo, cimentado e circundava toda a escola, sendo composto por um campo de jogos, provido de balizas e cestos de basquetebol, um parque infantil e uma área de livre circulação. No entanto, no recreio, eram escassos os espaços verdes, sendo visíveis apenas algumas árvores.

Relativamente aos recursos humanos, esta escola contava com 11 assistentes operacionais, nove assistentes técnicos, quatro educadores no pré-escolar e 18 docentes no 1.º Ciclo.

Quanto aos serviços disponibilizados em momentos extraletivos, a Escola proporcionava apoio educativo, no período da manhã, e prolongamento, no período da tarde, bem como Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

As AEC eram atividades de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural, destinadas aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que incidem, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da

escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação. No caso desta Escola, como em outras, a Junta de Freguesia à qual a escola pertence, é a entidade gestora das AECS, com quem o agrupamento estabeleceu um protocolo, através do qual a totalidade da comparticipação financeira concedida pelo Ministério de Educação é transferida diretamente para a referida entidade, que a gere autonomamente, abrindo concurso para a contratação dos técnicos necessários ao desenvolvimento das atividades aprovadas em Conselho Pedagógico e em Conselho Geral. Assim sendo, foi oferecido aos alunos do 1.º ciclo: iniciação ao ensino da língua estrangeira (Inglês, 1.º e 2.º anos), atividade física e desportiva, oficina de emoções e música.

Isto posto, a prática educativa no 1.º CEB foi realizada com uma turma do 3.º ano, constituída por dezoito alunos, sendo sete do sexo masculino e onze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos, sendo um aluno de origem moçambicana e um outro de nacionalidade espanhola.

Dentro deste grupo de alunos, 11 eram subsidiados pelo Ação Social Escolar (ASE), evidenciando algumas dificuldades económicas.

Segundo os documentos de caracterização da turma, fornecidos pelo professor titular de turma, baseado nos inquéritos feitos aos Encarregados de Educação, dos 18 alunos que constituem esta turma sete vivem com ambos os pais, os restantes com a mãe e com outros familiares diretos (avós, irmãos e padrasto). As habilitações académicas dos pais situam-se entre o 3.º ano e licenciatura. Em termos de empregabilidade 12 dos pais encontram-se sem emprego e o pai de uma aluna encontra-se num estabelecimento prisional.

O acompanhamento familiar do desempenho escolar dos alunos nem sempre é regular e, segundo Piaget, e citado por Olímpio (2007):

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se a uma divisão de responsabilidades. (p. 50)

Este foi um aspeto que mereceu relevância por parte do professor titular de turma, este, por saber que a divisão de responsabilidades era benéfica e necessária para o sucesso dos alunos, marcou várias reuniões formais e informais para reportar informações dos alunos aos encarregados de educação que nem sempre compareciam.

Neste grupo de alunos existiam três estudantes que beneficiavam de medidas seletivas, para além das medidas universais, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54, de 6 de julho de 2018, tendo os alunos défice de atenção e de concentração a que se associavam a dificuldades na aprendizagem. Estes alunos não trabalhavam os mesmos conteúdos nas disciplinas de Português e Matemática que os restantes colegas de turma, de forma a colmatarem as lacunas existentes dos anos anteriores. Assim, e tal como está descrito nos Relatórios Técnico Pedagógicos (RTP), cada aluno usufruía de 250 minutos semanais de apoio com o professor de ensino especial nas disciplinas de Português e Matemática e de um acompanhamento mais individualizado na sala de aula. A par disto, a estes alunos segmentavam-se os enunciados mais extensos e efetuavam-se revisões sistemáticas dos conteúdos abordados.

Uma outra aluna padecia de paralisia cerebral, sem autonomia físico-motora e, por isso, realizava as atividades diárias, em sala de aula, com auxílio do seu computador e do *Tobii Eye* - tecnologia que permite que o computador leia o movimento dos seus olhos e identifique onde os seus olhos estão focados, reagindo em conformidade. Esta ferramenta permitia-lhe o controlo de movimentos do cursor na área de trabalho. Assim, através do seu computador, trabalhava de forma dinâmica com símbolos, imagens, texto e conteúdos construídos à medida da sua aprendizagem. Não obstante as suas dificuldades físicas, a aluna tinha uma participação ativa em sala de aula e é uma aluna empenhada, precisando apenas de um período mais alargado do que outros elementos da turma. Esta aluna frequentava a sala de aula com uma professora de educação especial e em alguns momentos já conseguia estar sozinha.

Os docentes estagiários sempre participaram na programação e/ou adaptação das atividades de sala de aula, na deslocação da aluna dentro do recinto escolar, entre outros aspetos, para que esta aluna pudesse desempenhar todas as atividades com a turma e, assim, ultrapassar as dificuldades físicas. Acresce que, em todos os momentos, recorremos a uma linguagem apropriada à sua idade, a mesma linguagem utilizada para os restantes colegas, pois o professor titular de turma informou-nos que esta aluna já assinalou a frase “Sou uma menina de nove anos, não fales comigo como se eu fosse um bebé” para uma funcionária.

Esta turma do 1.º CEB era uma turma heterogénea, existindo alunos com bom aproveitamento e outros que demonstram bastantes dificuldades de aprendizagem e com empenho e interesse reduzido pelas atividades letivas.

Tendo presente que o rendimento escolar está intimamente ligado ao aproveitamento, ao comportamento e ao empenho dos alunos na sala de aula, durante as regências o formando procurou encontrar os meios e as estratégias mais apropriadas para melhorar os resultados de aprendizagem e comportamento, no sentido de tornar os alunos mais participativos e integrados na aula e, desta forma, modificar a postura em relação a seu empenho pessoal no processo escolar.

Durante as regências, atento o insucesso de alguns elementos da turma, procurei tornar explícito a utilidade dos conteúdos e competências trabalhadas em aula seguindo de perto a ideia de Gomes (2002): “os erros das atividades realizadas, são provenientes da falta de compreensão por parte do aluno do que ele está aprendendo, ou seja, o para quê e porquê do processo de ensino e aprendizagem” (pp. 114-115), entendendo que o insucesso escolar é tido como momentâneo, podendo originar sucesso escolar quando o professor compreende seu papel e transmite aos seus alunos diretrizes claras, fazendo da sua aula um momento de reflexão e análise das várias diferenças intelectivas, emocionais e sociais existentes em sala de aula (Gomes, 2002).

A grande maioria dos alunos desta turma eram bastante desconcentrados e conversadores, dispersando-se com facilidade, sendo necessário estar sempre a chamá-los à atenção para modificarem o seu comportamento, persistindo a dificuldade de toda a turma em manter-se concentrada durante longos períodos.

Pese embora todos os alunos se encontrassem a frequentar o 3.º ano pela primeira vez, esta turma apresentava três alunos com retenções no 2.º ano. Sendo certo que estas retenções vão ao encontro da realidade vertida no Relatório do Estado da Educação (2018) de que:

O insucesso escolar precoce, em Portugal, tem uma expressão particularmente dramática no segundo ano de escolaridade. Durante décadas, todos os anos, uma percentagem sempre superior a 10% de alunos com sete anos de idade, no 2.º ano de escolaridade, iniciava um percurso educativo marcado pela repetência e pelo insucesso, do qual é difícil recuperar. (p. 205)

Ressalvando que este insucesso não abrange de forma idêntica todas as escolas do país, manifesta-se de forma desigual no território nacional, parecendo estar associado às desigualdades territoriais e sociais que caracterizam a sociedade portuguesa.

Relativamente ao estudo diário, eram alunos com poucos hábitos de trabalho, embora cumpridores dos trabalhos propostos para casa, uma vez que os realizavam no

prolongamento da escola, onde estão acompanhados por um professor, conforme o observado durante o Estágio e confirmado através dos documentos descritivos e relatos do professor.

Os alunos procuravam a Biblioteca Escolar, principalmente quando a escola promove atividades, nomeadamente: leitura criativa de histórias, hora do conto, receção de algum autor, entre outras atividades, ocasionalmente, promovidas neste local. O professor titular de turma também estimula a requisição de um livro e disponibiliza tempo de aula, quinzenalmente, para que os alunos se dirijam à BE para o efeito. No momento de entrega desse mesmo livro, os alunos falavam sobre o mesmo aos colegas da turma, alimentando desta forma o gosto pela leitura.

De acordo com o Plano Anual de Atividades (PAA), a escola definiu a dinamização de várias atividades, designadamente: Semana da Alimentação; Dia da Biblioteca Escolar; S. Martinho/Magusto; Dia do Pijama; Dia Internacional da Pessoa com Deficiência; Festa de Natal; Carnaval – Cortejo/desfile de Carnaval. Os alunos da turma, globalmente, eram participativos nas atividades e recetivos a novos desafios.

### **2.2.2. A ESCOLA DE 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A escola onde foi desenvolvido o Estágio de 2.º Ciclo, quer na área curricular de Português, quer na área curricular de História e Geografia de Portugal, é considerada escola sede do Agrupamento e disponibilizava diversas instalações à comunidade educativa, assim como, recursos humanos para facilitar o processo ensino aprendizagem.

Seguindo para os serviços oferecidos pela escola, que também serve de resenha das sua infraestruturas, a mesma oferece serviços essenciais de apoio aos alunos e a toda a comunidade escolar, como: i. Papelaria - um serviço de Ação Social Escolar e visa a operação de Caixa – carregamento de cartões eletrónicos e venda de produtos de papelaria, reprografia e bufete; a venda de edições publicadas pelos serviços do Ministério da Educação, ainda que adquiridos pelo Conselho Administrativo; a venda de materiais escolares elementares de apoio às disciplinas; e outros serviços de apoio à atividade escolar; ii. Serviço de reprografia - assegurado por um funcionário responsável durante todo o período de funcionamento deste espaço e o preço da reprodução de originais encontra-se afixado; iii. Refeitório - constitui um

serviço de Ação Social Escolar destinado, primordialmente, a assegurar aos alunos uma alimentação correta e saudável, podendo ser utilizado pelos professores, funcionários e alunos do Agrupamento de Escolas, assim como elementos de outras comunidades educativas em visita de estudo e para quem possa ser conveniente tomar a refeição do almoço na escola sede do Agrupamento de Escolas. O acesso às refeições, semanalmente definidas e cuja informação se encontrava exposta nas instalações e no local de marcação de senhas, faz-se através da passagem do cartão eletrónico, sendo que a aquisição da refeição pode ser feita até às 10:30h do próprio dia da refeição, mas com um agravamento de uma taxa fixada oficialmente. No que respeita à qualidade das refeições servidas nesta instalação, deve realçar-se a elevada qualidade, com pouca frequência de reclamações.

Tratando-se a escola de um espaço social que frequentado diariamente e durante um significativo número de horas, por diversas faixas etárias, devem considerar-se os espaços e convívio da escola sede do Agrupamento: i) a sala de Professores da Escola Sede - espaço de convívio e de trabalho dos docentes que pode ser utilizada pelo pessoal não docente ou outros elementos da comunidade desde que devidamente autorizados. Igualmente, revela-se como um local de informação para os professores que aí encontram expositores de informação relativos a legislação, convocatórias; formação contínua; informação sindical e planificações de atividades escolares; ii) o bar da Escola Sede - constitui um serviço de alimentação destinado a toda a comunidade escolar do Agrupamento, pais, Encarregados de Educação e visitantes desde que devidamente autorizados. O respetivo horário de funcionamento está exposto em local visível, assim como, o preço dos produtos e para o funcionamento do bar encontra-se destacado um Assistente Operacional, sendo que nos intervalos das atividades letivas da manhã são destacados outros dois Assistentes Operacionais; iii) a sala dos alunos da Escola Sede - espaço que pode ser utilizado por todos os alunos e destina-se ao convívio e à realização de eventos, quando devidamente autorizados pelo Diretor. Vigiado por funcionário que assegura o cumprimento das normas de utilização deste espaço, designadamente de conservação e limpeza, os alunos encontram, aqui, um placard de informações diversas, uma televisão que dever ser utilizada para visionamento de programas educativos. Iv) recreio - área utilizada por todos os membros da comunidade escolar, onde os alunos podem interagir durante os intervalos. Assim como o recreio, o espaço amplo do corredor do rés-do-chão é utilizado por toda a comunidade escolar como local de convívio.

Prosseguindo para as instalações específicas, assim definidas no RI do Agrupamento, escola sede oferece: i) sala de Atendimento a Pais ou Encarregados de Educação; ii) sala de Trabalho dos Diretores de Turma; iii) Laboratório de Ciências (Ciências da Natureza e Ciências Naturais); iv) Laboratório de Ciências Físico-Química; v. Sala de Educação Visual; vi. Salas de Educação Visual e Educação Tecnológica; vii) Salas de Educação Tecnológica; viii) Sala TIC; ix) Sala de Música; x) Biblioteca Escolar; xi) Gimnodesportivo e espaços desportivos; xii) Sala de aula de Educação Especial; xiii) Gabinete de Mediação Disciplinar; xiv) Gabinetes dos Técnicos Especializados; onde os alunos podem usufruir dos serviços que estes locais oferecem (RI, 2018, p. 44).

Das instalações específicas supra enumeradas, importa destacar a Biblioteca Escolar (BE), pela sua importância como uma estrutura gestora dos recursos educativos associados à atividades curriculares e extracurriculares, como espaço de informação, documentação e dinamização das atividades de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, um excelente espaço potenciador de conhecimento que, neste agrupamento, traduz-se num veículo privilegiado para prosseguir os seus objetivos e missão, com a proposta de um conjunto diversificado de atividades. Na verdade, de acordo com Calixto (1996) (citado por Balça, 2011),

A biblioteca escolar desempenha dois papéis. Em primeiro lugar, é o recurso de informação prioritário da escola; em segundo, é o local privilegiado para o desenvolvimento, nas crianças e nos jovens, de capacidades e de competências designadas por habilidades de informação, que consistem num conjunto de etapas de trabalho intelectual, constituídas pelo planeamento, localização e recolha, selecção e avaliação, organização e registo, comunicação e realização, avaliação. (p. 209)

A importância deste espaço/recurso é reconhecida com a criação do Plano Nacional de Leitura (PNL), em 2006, medida de política pública mais importante no domínio da literacia, que contou, como parceiro, com a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE). Segundo o relatório do quadro estratégico PNL 2027, contou com as bibliotecas escolares “enquanto base de sustentação nas escolas do trabalho de promoção da leitura e das literacias.” (XXI Governo Constitucional, 2017, p. 4), sendo uma das áreas de foco do PNL 2027 o “5. Desenvolvimento da colaboração com as bibliotecas escolares, municipais e do ensino superior” (XXI Governo Constitucional, 2017, p. 19).

Desta feita, foi efetuado pelo Agrupamento um levantamento dos pontos fracos identificados na biblioteca e elaborado um do Plano de Melhoria, com plano de atividades que visa o desenvolvimento do currículo, literacias e aprendizagem, leitura e literacia, projetos e parcerias e gestão da BE.

No que respeita às salas de aula, estas oferecem um conjunto de materiais de apoio à prática letiva designadamente: 1 quadro branco; 1 quadro interativo; 1 projetor multimédia ligado a um computador; 1 placard de cortiça, com calendarização dos testes afixada; as mesas, que se encontram-se dispostas em 4 filas; uma mesa do professor; caixotes de lixo com separação de resíduos; e luz solar que atravessa pelas 4 janelas.

De acordo com Loughlin e Suina, já em 1987, citado por Forneiro (2005):

O ambiente da sala de aula é muito mais do que um lugar para armazenar livros, mesas e materiais. Cuidadosamente e organizadamente disposto, acrescenta uma dimensão significativa à experiência educativa do estudante, atraindo o seu interesse, oferecendo informação, estimulando o emprego de destrezas, comunicando limites e expectativas, facilitando as atividades de aprendizagem, promovendo a própria orientação e apoiando e fortalecendo através destes efeitos o desejo de aprender. (p. 237)

Os corredores desta escola merecem destaque, porquanto, enquanto locais de passagem e de acesso às várias salas e setores, localizados na área destinada à prática letiva, devem ser considerados zona de silêncio.

Ora, para além dos efeitos na saúde e no bem-estar, no contexto escolar o ruído tem influência no processo de ensino-aprendizagem, concretamente um efeito negativo sobre o mesmo e, consequentemente, sobre o rendimento do aluno (Dockrell & Shield, 2003; Dockrell & Shield, 2008). Por um lado, um ambiente ruidoso na sala de aula constitui um obstáculo na comunicação oral, reduzindo a inteligibilidade do discurso, dificultando a audição e compreensão da fala pelos alunos. Interfere ainda com a capacidade de concretização de tarefas que requerem maior demanda em termos de atenção e memória, colocando em causa o desempenho do aluno (Dockrell & Shield, 2006). Por outro lado, os professores são os que mais sofrem com as situações de ruído excessivo nas escolas, pois que, para além de, tal como alunos e funcionários, estarem sujeitos a níveis de ruído pouco recomendados para a saúde, cuja tolerância diminui com a idade, têm de se fazer ouvir acima do ruído ambiental sendo obrigados, não raras vezes, a elevar a voz com consequências nocivas para o aparelho fonador de que resultam doenças profissionais cada vez mais comuns.



Pois bem, nesta escola, a circulação era feita de forma ordenada, sem atropelos, sem correrias e em silêncio, condições garantidas pela presença de funcionários e, grande maioria das vezes, o Diretor do Agrupamento. A circulação nas escadas e corredores efetua-se preferencialmente pela direita, evitando-se, desta forma, os constantes atropelos e permitindo uma melhor circulação para todos. Tendo em conta a trajetória realizada pelos alunos para se dirigirem ao piso superior, os alunos do 3.º ciclo utilizam as escadas do lado direito e os alunos do 2.º Ciclo utilizam as do lado esquerdo, dado que, os tempos de entrada na sala de aulas são diferentes para os 2.º e 3.º ciclos. A circulação dos alunos para a Biblioteca Escolar, durante os tempos letivos, é efetuada pelas escadas mais próximas, para evitar perturbar o funcionamento das aulas. Desta forma, o ruído externo às salas, mas proveniente do estabelecimento, é significativamente menor nesta escola, permitindo melhores condições de comunicação entre alunos e professores durante as aulas.

Por fim, e não menos importantes, os recursos humanos que a escola sede disponibilizava aos 242 alunos que frequentam os 2.º e 3.º ciclos, eram 65 docentes, 14 assistentes operacionais, seis assistentes técnicos e dois psicólogos.

### **2.2.2.1. TURMA I – PRÁTICA EDUCATIVA DE PORTUGUÊS**

A prática educativa no 2.º CEB, na área disciplinar de Português, foi realizada numa turma de 6.º ano de escolaridade, doravante referida como turma I, constituída por 20 alunos. Os mesmos 20 alunos permanecem juntos desde o ingresso no 1.º ano do 1.º CEB, sendo nove do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos.

De acordo com os documentos de caracterização da turma, fornecidos DT, sustentados nos inquéritos elaborados aos Encarregados de Educação, dos 20 alunos, 19 viviam num agregado familiar constituído por três a cinco elementos, sendo que, o outro aluno integra uma família monoparental. As habilitações académicas dos pais e encarregados de educação variam entre o 2.º Ciclo e a Licenciatura e relativamente a expectativas futuras, os alunos pretendem ingressar no ensino superior.

Dentro deste grupo de alunos, sete eram subsidiados pelo ASE, evidenciando algumas dificuldades económicas. Importa dizer que, dois alunos eram de Educação Inclusiva,

abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, beneficiando das medidas seletivas. Um dos alunos, conforme constava no respetivo Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), apresenta um quociente intelectual global inferior à média, dificuldades significativas no controlo motor do lápis (comprometendo a rapidez de execução e a forma dos grafismos), e tem, ainda, dificuldade em seguir instruções espaciais. No relatório médico, era referido que se tratava de uma criança com critérios para uma Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção, a que se associa um défice cognitivo. Acresce que a função mental psicossocial que permite o aluno construir a capacidade interpessoal de estabelecer relações recíprocas encontrava-se limitada e comprometida. Este aluno tinha coadjuvação em sala de aula nas disciplinas de português e de inglês. O outro aluno apresentava dificuldades significativas ao nível da consciência fonémica, da leitura e da escrita, compatíveis com um quadro de perturbação de aprendizagem específica da Leitura e da Escrita, manifestando dificuldades em exprimir-se corretamente ao nível lógico-concetual e de conexão frásica e interfrásica. Ao nível do vocabulário e da ortografia, constatavam-se omissões, trocas de letras e de sílabas, dificuldade em associar alguns fonemas a grafemas, e, ainda, dificuldade na escrita compositiva. Deve referir-se que ambos estavam bem integrados no grupo-turma e tiveram uma evolução muito positiva, visível pelo estagiário em momentos de observação naturalista, ao longo do Estágio com intervenção presencial.

Importa ressaltar, ainda, que cinco alunos da turma integravam o Ensino Articulado de Música e Dança, na Performing Arts School & Conservatory (PALLCO), situada no grande Porto. Destes, três alunos estudavam um instrumento (violino, flauta transversal e guitarra) e duas alunas estudavam Ballet, com uma carga horária que lhes exige muito empenho, disciplina e organização, de forma a conseguirem compatibilizar o ensino da formação geral e o ensino da componente vocacional artística.

Com respeito ao aproveitamento da turma, o Conselho de Turma, na reunião do final do 1.º período, classificou-o como Bom, tendo sido propostos para o Quadro de Honra 17 alunos. Efetivamente, todos os alunos da turma são assíduos e pontuais, com hábitos de trabalho, manifesto pela sistemática realização dos trabalhos propostos para casa. Especificamente sobre os hábitos de trabalho, a maioria dos alunos, segundo os inquéritos realizados no início do ano letivo pela Diretor de Turma (DT), afirmou que estudam, em média, uma a duas horas por dia e que frequentam a sala de estudo da escola, ou então, um centro de estudos particular em horário pós-letivo.

Ainda de acordo com aos inquéritos elaborados aos alunos, cedidos pelo DT, como disciplinas preferidas foram destacadas o Português, a Educação Física e as Ciências Naturais. No que concerne a atividades desenvolvidas em sala de aula, esta turma revelou preferência por aulas com material áudio/vídeo, trabalho de grupo, trabalho de pares e pesquisa. Os alunos procuravam muito a Biblioteca Escolar e alguns deles, inclusivamente, receberam, no ano letivo anterior, o prémio de melhor leitor.

A turma, globalmente era muito participativa nas atividades propostas pelo Plano Anual de Atividades do Agrupamento e muito receptiva a novos desafios. Dez alunos frequentavam os Clubes disponibilizados pela escola, em horário pós-letivo: dois estavam no Clube das Artes e do Ambiente, dois alunos no Futsal e seis alunos no Clube de Patinagem.

Os alunos que compunham esta turma tinham apoio familiar consistente e os seus Encarregados de Educação faziam um acompanhamento regular do seu desempenho escolar mediante uma comunicação de proximidade com a DT, via correio eletrónico ou telefone.

Nesta turma, destaca-se, ainda, que os alunos demonstravam uma curiosidade natural pelo mundo que os rodeia, revelando-se nas intervenções pertinentes durante as aulas, na forma como comunicavam e interagiam entre si e com os outros.

## **2.2.2.2. TURMA II – PRÁTICA EDUCATIVA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL**

Na área disciplinar de História e Geografia de Portugal, no 2.º CEB, o Estágio foi desenvolvido, também, numa turma de 6.º ano de escolaridade, aqui designada de turma II, constituída por 18 alunos, sendo que 16 destes alunos permaneciam juntos desde o ingresso no 5.º ano, sendo 10 do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. Cinco alunos desta turma apresentavam retenções no 1.º CEB e um aluno no 2.º CEB, estando a repetir o 6.º ano.

Segundo os documentos de caracterização da turma, disponibilizados pelo DT, apoiados nos inquéritos elaborados aos encarregados de educação, dos 18 alunos que compunham esta

turma, sete viviam com ambos os pais, os restantes com a mãe e com outros familiares diretos, sendo a média de idade dos pais de 38 anos.

Existiam dois alunos que, além das medidas universais, beneficiavam de medidas seletivas, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, tendo um dos alunos Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção, a que se associava a um défice cognitivo, e um outro aluno apresentava défice cognitivo. Assim, e de acordo com os seus Relatórios Técnico Pedagógicos (RTP), cada um deles beneficiava de apoio do professor de Educação Especial, em contexto de sala de aula nas disciplinas de Português e de Matemática, de adaptações curriculares significativas e nos momentos de avaliação nas diferentes disciplinas, de apoio pedagógico acrescido nas áreas de Português e de Matemática, bem como de ação tutorial. A par disto, os docentes facultavam-lhes mais tempo para a realização das tarefas propostas, valorizavam a participação oportuna na aula, através de reforços positivos. Contudo, de acordo com a opinião da Professora Cooperante, não existia qualquer necessidade de diferenciação pedagógica no decorrer das aulas e, por isso, o mestrando não precisou de realizar atividades específicas para esses alunos.

Quanto ao aproveitamento, o Conselho de Turma, na reunião no final do 1.º período, classificou-o como satisfatório. De modo geral, os alunos desta turma eram assíduos e pontuais; no entanto, dentro de sala de aula, surgiam momentos de desconcentração, interrupções de professores e colegas de forma inapropriada e incumprimento de algumas normas de conduta da sala de aula, sendo imprescindível, ao longo da PES, criação momentos de aprendizagem que fossem ao encontro do gosto do grupo, de forma a motivá-los para a aprendizagem.

Relativamente ao estudo diário, eram alunos com poucos hábitos de trabalho e que nem sempre faziam os trabalhos propostos para casa. Em conformidade com os inquéritos elaborados pelo DT, apenas sete alunos referiram que estudam todos os dias, quatro que estudavam num centro de estudos particular, em horário pós-letivo, oito alunos referiram que gostam de estudar, sete alunos disseram que estudavam “às vezes” e três alunos afirmaram que “não gostavam de estudar”.

Ainda de acordo com os inquéritos, os alunos não mostraram preferência pela disciplina de História e Geografia de Portugal, mas sim pelas disciplinas de Português, Matemática e Educação Física. Quanto a atividades desenvolvidas em sala de aula, os alunos preferiram o trabalho de grupo, o trabalho de pesquisa e as aulas com material áudio/vídeo.

A turma, globalmente, era participativa nas atividades propostas pelo Plano Anual de Atividades do Agrupamento e recetiva a novos desafios. Alguns alunos procuravam a Biblioteca Escolar, principalmente quando a escola promovia atividades de dinamização e promoção da Leitura.

O acompanhamento familiar do desempenho escolar dos alunos nem sempre foi regular, fazendo-se com a Diretora de Turma, via mail, telefone ou presencialmente.

## **2.3. REFLEXÃO FINAL**

O contexto em que se desenvolveu o Estágio é de extrema importância para melhor podermos conhecer, perceber, refletir e ir ao encontro das verdadeiras necessidades dos alunos, só assim o professor envolve os alunos na sua aula, provocando a participação, ao utilizar estratégias que despertem o interesse e, conseqüentemente, aprendizagens significativas.

Neste capítulo apresentou-se o contexto do Ensino a Distância, um contexto peculiar que marcou, de forma intensa, a vida de todos e o estágio não foi exceção. Tal facto estará bem patente e na base das decisões tomadas no Capítulo IV deste Relatório de Estágio.

Importa ainda dizer que embora o Agrupamento de Escolas onde se desenvolveu o Estágio seja TEIP e considerado por vários agentes educativos e a comunidade envolvente de “difícil”, para o professor estagiário o “difícil” converteu-se em desafiador e motivador, contribuindo para o sucesso destes alunos.

# **CAPÍTULO III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE PRÁTICAS, ATIVIDADES E RECURSOS EDUCATIVOS**

## **3.1. ORGANIZAÇÃO E PROGRAMAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

A componente Estágio, integrada na UC PES, como referido na Introdução a este Relatório, enquanto componente que visa capacitar os estudantes para um exercício profissional adequado e progressivamente autónomo (n.º 2 do artigo 2.º do Anexo I do CREC), realizou-se, tal como descrito no Capítulo II, em escolas de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e compreendeu as seguintes atividades:

i) Observação participante das ações educativas, depois de os professores cooperantes apresentarem o par pedagógico às turmas e esclarecerem o propósito da sua presença na sala de aula, teve lugar durante quatro semanas consecutivas, que se iniciaram a 14 de outubro de 2019, a observação das ações do professor cooperante, auxiliando-o sempre que fosse necessário o professor no seu trabalho, num regime de observação-cooperação. Estas semanas também foram úteis para conhecer os alunos através de informações e documentos cedidos pelos professores cooperantes. Neste período, ainda, ocorreram breves intervenções enquadradas nas atividades educativas dos professores cooperantes previamente acordadas e planeadas com os mesmos.

ii) Reuniões de reflexão pré-intervenção, com a participação dos respetivos supervisores, cujo objetivo foi a clarificação da dinâmica e dos procedimentos intrínsecos ao desenvolvimento do Estágio e a análise de planificações e de recursos didáticos elaborados pelo docente em formação.

iii) Intervenção educativa nas turmas, que se iniciou a cinco de fevereiro de 2020 terminando a 26 de junho do mesmo ano. Esta intervenção assentou na planificação de cinco Unidades Didáticas, três destas foram operacionalizadas presencialmente, uma outra à

distância, devido à contingência referida no ponto 2.1. do Capítulo II deste Relatório, uma outra fez parte de uma atividade alternativa ao Estágio presencial, que mais à frente se descreve, e que não contou com qualquer tipo de experiencição em contexto real. Foram, também, realizadas pequenas atividades em colaboração com os professores cooperantes, para manter a ligação aos alunos e a contínua formação do estagiário. Cada UD contemplou, em média, 10 horas de intervenção, envolvendo simultaneamente o ensino do 1.º CEB, nas diversas componentes curriculares, e das disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, sendo que todas as ações desenvolvidas foram objeto de observação e análise por parte dos professores cooperantes e do par pedagógico e previamente analisadas pelos supervisores institucionais, que são docentes da UC PES. As intervenções foram programadas ou planificadas tendo como critérios a adequação científica e pedagógica, a articulação vertical e horizontal, a seleção e articulação lógica de conteúdos, a definição de objetivos e competências, a seleção e diversificação de estratégias e materiais, a gestão do tempo, e a previsão de momentos, formas e instrumentos de avaliação.

iv) Reuniões de reflexão pós-intervenção nos locais de Estágio com a presença do par pedagógico e dos professores cooperantes, de forma a refletir acerca das intervenções no processo de ensino-aprendizagem, designadamente a adequação da prática educativa à planificação prevista, a utilização de linguagem precisa e adequada, o estabelecimento de boa relação e clima de trabalho, a organização do espaço-aula, a gestão do tempo, a utilização de diferentes métodos e técnicas de ensino, a utilização pedagógica e didática do erro, a utilização adequada dos materiais selecionados, o encadeamento lógico das diferentes etapas de aula, a promoção da autonomia do aluno.

v) Intervenção em atividades da comunidade educativa, reuniões nas instituições cooperantes com fins pedagógicos e organizacionais e atividades no âmbito do desenvolvimento do Projeto Curricular das instituições cooperantes. Deve, de imediato, referir-se que algumas destas atividades não foram finalizadas dado ser um ano peculiar.

Neste capítulo, faz-se a apresentação da prática educativa promovida pelo estagiário, individualmente e em cooperação com o par pedagógico, durante o Estágio. Deste modo, são analisados criticamente recortes das intervenções educativas realizadas nos dois ciclos de ensino e nas diferentes componentes/áreas disciplinares, sendo todas as opções sustentadas em conhecimentos científico-pedagógicos e em evidências dos resultados de práticas educativas anteriores.

A estrutura do capítulo, que aqui se introduz, passa pelo subponto designado *Da especificidade disciplinar à articulação nas práticas educativas*, que se bifurca, apresentando-se, inicialmente, a especificidade disciplinar, ponto alinhado com o conhecimento dos documentos normativos e reguladores do ensino, e, posteriormente, a articulação entre as várias áreas disciplinares, que fundamenta a planificação por Unidades Didáticas com articulações horizontal e vertical. É, portanto, um ponto fundamental que se refletiu na prática educativa que o mestrando implementou durante o Estágio. De seguida, apresentam-se as *Reflexões sobre a Prática Educativa* no 1.º CEB e no 2.º CEB, tanto a Português como a História e Geografia de Portugal. Neste capítulo, insere-se também uma breve descrição das atividades propostas pela Coordenação do Mestrado em complemento do Estágio presencial desenvolvidas à distância e, ainda, uma breve reflexão descritiva acerca dos recursos e materiais utilizados ao longo do Estágio, terminando com uma breve reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido.

## **3.2. DA ESPECIFICIDADE DISCIPLINAR À ARTICULAÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS**

### **3.2.1. O LUGAR DAS ESPECIFICIDADES DISCIPLINARES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Aquando da entrada na escola, enquanto ensino formal, os alunos já detêm um conhecimento da sua Língua Materna, adquirido de forma espontânea, natural e quase automática, resultado do contacto com o meio linguístico, que permite aos alunos interagir, comunicar e satisfazer as suas necessidades (Amor, 2003). A aprendizagem e a mestria de uma língua requerem o contacto com a mesma, envolvendo exposição passiva e ativa, ouvindo



os outros a falar entre si e a interagindo com os pares (Sim-Sim, 1998). Ao longo do processo, a aquisição e a aprendizagem assumem-se como mecanismos pertinentes que têm de ser estudados de um ponto de vista independente e, simultaneamente, interrelacionados; por isso, a mesma autora distingue aquisição de aprendizagem. A aquisição refere-se ao “processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino” (p. 28) e, por sua vez, a aprendizagem é o processo em que, através da experiência ou da prática, de forma mais ou menos consciente, se instalam alterações no desempenho do sujeito. A aprendizagem engloba, assim, a consciencialização do conhecimento que se apreende e um nível de explicitação e análise de quem ensina. Sim-Sim (1998) salienta, ainda, que, embora a aquisição e aprendizagem se relacionem, os produtos resultantes por cada uma delas são distintos, “os obtidos por aquisição são mais fluentes e automáticos, enquanto os resultantes da aprendizagem refletem níveis superiores de consciencialização na apreensão do conhecimento” (p. 29). Face ao exposto, as aulas de Português foram pensadas de modo a que os alunos, para além do contacto com a língua portuguesa que utilizam para se expressarem, desenvolvam, igualmente, o conhecimento da sua Língua Materna como objeto de estudo, alvo de aprendizagem e de reflexão (meta)linguística.

A aula de Português abrange o desenvolvimento das competências comunicativas e linguísticas dos alunos nos domínios da Língua Materna, na modalidade oral e escrita, tanto na vertente da compreensão como na vertente da expressão, permitindo e estimulando os alunos a “saber fazer coisas com as palavras”, conforme corrobora Lomas (2006, p. 12). Neste sentido, as Unidades Didáticas elaboradas pelo mestrando (e, em vários momentos, em colaboração com o par pedagógico) conferiram um carácter laboratorial ou oficial, na linha dos pressupostos de Duarte (1992), à aula de Português, de forma a que os alunos assumissem um papel ativo, sendo agentes do seu próprio conhecimento, e realizassem atividades diversificadas e intelectualmente desafiadoras (Barca, 2004).

Além do desenvolvimento das competências de comunicação no que ao domínio do oral diz respeito, a prática letiva do estagiário pretendeu também enfatizar o papel fundamental que o texto apresenta na aula de Português, segundo Pauliukonis e Santos (2006). Conforme defende Fonseca (1992), a “análise e a produção de textos constituem, sem dúvida, um momento central, regularmente presente, no ensino da língua materna” (p. 227). Também Duarte (2008), corroborando a mesma perspetiva, refere que as aulas de Português, além de

estarem abrangidas pelo tema agregador, característica comum à Unidade Didática, devem ter um elemento central, designadamente o texto, enquanto base para o desenvolvimento das competências de compreensão na Leitura e a determinação dos possíveis conteúdos a abordar, nos restantes domínios, e de forma alguma encarado como um pretexto para abordar um determinado conteúdo.

Importa referir que o texto é entendido como

Unidade linguística concreta (percetível pela visão ou audição) que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão. (Koch & Travaglia, 1995, p. 9)

Os modelos tradicionais de ensino concediam ao texto literário uma presença constante ou mesmo exclusiva na aula de Português. Fonseca afirma até que

Erigido em exemplo, em objeto de veneração ou de admiração “por encomenda”, era usado quer como modelo de boa linguagem, quer como veículo ideológico, quer como suporte temático e documental, quer como apoio do ensino da história literária, quer como matéria para exercícios de análise gramatical. (Fonseca, 2000, p. 37)

Ora, segundo Reis et al. (2009), que continua a ser uma referência no que se refere ao ensino do Português,

Os alunos devem contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e o do não literário. Tal opção emerge de dois pressupostos: i) a construção de uma cultura literária partilhada por todos os alunos; ii) o papel fundamental dos textos não literários na construção e organização do conhecimento, tendo em conta que os alunos estão a descobrir o mundo e a aprender a classificá-lo. (p. 62)

O Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico enuncia como objetivo 14, “interpretar textos orais e escritos, de expressão literária e não literária, de modalidades gradualmente mais complexas” (Buescu et al, 2015, p. 5), embora evidencie uma “perspetiva integrada de desenvolvimento dos domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita (com incidência, ano a ano, em textos predominantemente não literários, de diferentes categorias e géneros), e da sua articulação com a Educação Literária e com a Gramática” (Buescu et al, 2015, p. 38).

O texto literário usa a linguagem literária, com objetivos estéticos para suscitar o interesse do leitor, sendo que “é um instrumento fundamental da construção da identidade e da socialização” (Pereira, 2010, p. 83) da criança e é sabido que o conhecimento do mundo, a posse de habilidades sociais, éticas e afetivas são afetados positivamente pelo texto literário. Neste sentido, o estudo destes textos na aula de Português desenvolve a competência comunicativa (Fonseca, 1994), dado que tem como objetivo despertar no aluno a consciência dos vários recursos da língua e conduzi-lo à exploração desses recursos com vista à “obtenção de uma melhor adequação às circunstâncias que determinam a especificidade tipológica dos discursos” (p. 108). Reis (2010) evidencia que o texto literário, antes de ser utilizado em sala de aula, deve ser alvo de um conhecimento amplo, por parte do professor, havendo uma preparação teórica e uma leitura crítica, tratando-se de uma conexão entre o “saber e o saber dar” que irá fortalecer as estratégias didáticas a implementar. Assim sendo, a utilização do texto literário na aula requer ferramentas e métodos diferenciados que se sobrepõem ao conhecimento da literatura (Reis, 2010).

Assim, o texto não literário, surge ligado a “situações de comunicação da vida real” (Pereira, 2010, p. 76) e tem a função de informar, convencer, explicar, responder, ordenar, entre outras intencionalidades comunicativas. Ou seja, “devem ser considerados textos que possibilitem o contacto com diferentes formas de representar e de organizar a informação” (Reis et al., 2009, p. 63), sendo também de incluir “neste domínio os textos do quotidiano, aos quais recorremos para nos inserirmos no meio em que vivemos: notícias, bilhetes, formulários, instruções, horários, informação que consta nas embalagens dos produtos de consumo habitual, etc” (p. 63), porquanto são “ferramentas linguísticas cruciais no processo de integração do indivíduo na realidade social especializada, isto é, na sua atuação especializada no quotidiano social não escolar e escolar” (Pereira, 2010, p. 78).

Face ao exposto, no decorrer de todo o Estágio, o conjunto das Unidades Didáticas desta área do saber integrou textos literários de variados autores, assim como textos não literários, promovendo uma pluralidade textual e discursiva (Fonseca & Fonseca, 1977), sendo que o texto e a sua leitura assumiram-se como momento “fundamental e fundamentante da disciplina” (Sousa, 1993, p. 14). Importa, ainda, destacar que, para se abordar um texto literário na sala de aula, este deve proporcionar aos alunos a descoberta, a satisfação da literatura, a fruição da leitura, permitindo que os alunos desfrutem dele. Portanto, a tarefa do

professor será a promoção de interações frutuosas ou, mais precisamente, de transações entre os leitores individuais e as obras literárias individuais.

Ademais, ler consiste, sobretudo, em ensinar a extrair informação de um texto escrito, ou seja, dotar os alunos de estratégias eficazes para a abordagem dos textos e para a compreensão do que está escrito, visto que, segundo Inês Sim-Sim (2007), a compreensão na leitura é a atribuição de significado ao que se lê, quer sejam palavras, quer sejam frases ou um texto. Esta autora afirma, ainda, que existe uma boa compreensão na leitura de textos de acordo com a convergência de quatro fatores, a destacar: a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras; o conhecimento da língua de escolarização; a experiência individual de leitura e as experiências; e conhecimento do mundo por parte do leitor, sendo estes fatores determinantes na planificação das atividades ao longo de toda a prática educativa do docente em formação.

No que respeita ao domínio Gramática, o docente estagiário procurou que a sua prática se centralizasse numa abordagem transversal aos restantes domínios (Figueiredo, 2005) e em articulação com os textos tratados em aula, com o objetivo de que o estudo da gramática fosse no uso e para o uso da língua no contexto, a fim de permitir aos alunos serem leitores críticos (Silva, 2014). Ainda, tudo o que foi realizado neste domínio focou-se na importância da articulação entre as áreas da semântica e da sintaxe, para o desenvolvimento da compreensão na leitura. Por fim, importa evidenciar que a língua materna não se esgota unicamente na aula de Português, pois o saber linguístico caracteriza-se pela sua transversalidade, na sua condição de suporte funcional e estruturalmente integrado nos demais saberes (Amor, 2003). Ou seja, a língua é encarada como um instrumento necessário de acesso a todos os saberes e o mestrando procurou refletir nas suas Unidades Didáticas esta transversalidade, incluindo na investigação mais tarde apresentada.

A Matemática assume-se como uma componente integrante no Currículo do ensino obrigatório, mas, ao mesmo tempo, afirma-se como uma ciência fundamental para o desenvolvimento social e cultural de uma pessoa (Alves & Brito, 2013), repleta de significados, os quais permitem que esta ciência seja considerada “um património cultural da humanidade e um modo de pensar, sendo a sua apropriação um direito de todos” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p. 16). Portanto, nenhum indivíduo deve ser privado da literacia matemática, conforme defende o princípio da equidade exposto pelo *National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM, 2007). Ademais, de acordo com Abrantes, Serrazina e

Oliveira (1999) “o mundo em que vivemos está cada vez mais matematizado” (p. 18) e, por isso, a integração de um indivíduo na sociedade atual depende, em certa medida, do conhecimento matemático que detém. Corroborando o referido, a educação Matemática pode contribuir de forma significativa e insubstituível “para ajudar os alunos a tornarem-se indivíduos não dependentes, mas pelo contrário competentes, críticos e confiantes nos aspetos essenciais em que a sua vida se relaciona com a Matemática” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p. 16). Efetivamente, quando se observa a realidade envolvente, encontram-se imensuráveis aplicações da Matemática na sociedade, como, por exemplo, na necessidade de se fazer uma contagem relativa a uma compra, nas frações presentes nas receitas, na análise de uma notícia que se baseia em gráficos, entre outros, e, por isso, o processo de ensino e aprendizagem da Matemática deve basear-se em atividades que envolvam o contacto com o real, de forma a que os alunos compreendam conceitos, propriedades e construam mentalmente as suas relações matemáticas (Fernandes, 1994), uma vez que a aprendizagem da Matemática deve ajudar os estudantes a desenvolverem capacidades, destrezas, habilidades, conhecimentos, valores e atitudes, que contribuam para o sucesso da vida (Carvalho, 2009). Face ao exposto, torna-se essencial um equilíbrio entre a Matemática e o quotidiano e desenvolver a autoconfiança, proporcionando atividades estimulantes e práticas nas quais os alunos sintam necessidade de aprender, de participar ativamente e de investigar. Aprender a investigar proporciona à criança o desenvolvimento e a utilização de diferentes estratégias e, conseqüentemente, de diversas aprendizagens (Ribeiro, 2010; Dante, 2010). Assim, o professor deve analisar e compreender o modo de pensar dos alunos para que, de forma planeada e fundamentada, possa construir situações de aprendizagem significativas para todos e promover a reflexão sobre essas mesmas experiências e esses conhecimentos (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999).

Seguindo este quadro de pensamentos, o docente desempenha um papel decisivo na formação da literacia matemática dos seus estudantes; contudo, para aprender, o aluno não pode ser um simples assistente, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem deve ser encarado como um processo de construção ativa do conhecimento (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999) e, para isso, o professor deve abandonar a perspetiva tradicional do processo de ensino-aprendizagem, o qual se centra na transmissão de conteúdos pelo professor e na adoção, por parte dos alunos, de um papel passivo. Estes fatores desencadeiam resoluções mecanizadas de tarefas que impossibilitam a compreensão e a reflexão sobre os conteúdos a explorar. Por sua vez, o ensino da Matemática deve envolver os alunos nas atividades, na

resolução de problemas, no debate e na manipulação de materiais (Moch, 2002). Esta perspectiva vai ao encontro das teorias construtivistas que defendem que os conhecimentos não podem ser transmitidos unilateralmente aos alunos, mas, pelo contrário, devem ser o produto da interação, da observação e da exploração empírica dos materiais de ensino (Moyer-Packenham et al., 2013). De igual forma, de acordo com a referida teoria, “o conhecimento prévio do sujeito constitui uma espécie de andaime sobre o qual se edificam ou constroem as aprendizagens posteriores e condiciona os níveis de atenção, percepção, compreensão e organização da nova informação a aprender” (Ribeiro, Almeida & Gomes, 2006, p. 127), ou seja, ao professor compete partir sempre dos conhecimentos prévios, uma vez que a Matemática tem como objetivo primordial conduzir os alunos a compreenderem as novas aprendizagens e a estabelecerem relações entre o novo conhecimento e o já adquirido (NTCM, 2007). Neste sentido, o docente, durante todo o processo de ensino e de aprendizagem, deverá garantir que a utilização de um determinado material possibilite o reconhecimento de saberes pré-existentes do aluno para que, desta forma, consiga desenvolver e aprofundar a sua compreensão (Rocco, 2010). Portanto, a utilização de materiais é constantemente indicada como uma ferramenta que promove o interesse e empenho dos alunos na construção do seu próprio conhecimento, visto que, a partir de modelos concretos, o aluno constrói, transforma, inclui, interage com o mundo físico e com os seus pares, e aprende fazendo, ao mesmo tempo que desmistifica a conotação negativa que se imputa à área da Matemática (Caldeira, 2009). Todavia, não é apenas a utilização de materiais manipuláveis que impulsiona a aprendizagem, pois segundo a mesma autora, para que exista construção do conhecimento, o estudante quando está envolvido em atividades significativas, deve refletir sobre as ações que está a desenvolver e, ainda, de acordo com Fernandes (2017) o mais importante é a intencionalidade pedagógica dos materiais didáticos e não a sua quantidade. Seguindo o mesmo quadro de pensamentos, os documentos oficiais inerentes ao ensino desta área do saber, apontam os materiais manipuláveis como um recurso fulcral no processo de ensino e de aprendizagem, porém o docente deve ter conhecimento das suas potencialidades e métodos de utilização, bem como da forma mais eficiente de os usar tendo por base os conteúdos curriculares que pretende explorar.

O ensino da Matemática pressupõe, então, um caráter dinâmico, com o intuito de fomentar o interesse dos alunos pelo estudo e de proporcionar uma interação quer entre professor-aluno quer entre pares, a fim de melhorar a compreensão dos princípios matemáticos.

O Estudo do Meio é uma componente curricular de carácter holístico, inscrita no currículo do 1.º CEB, porquanto integra diferentes áreas científicas, como a História, as Ciências, a Geografia, entre outras, que se articulam numa lógica própria com objetivos comuns (Prats, 2006), de forma a “contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade” (Ministério da Educação, 2004, p. 101). Embora o programa se apresente estruturado por blocos de conteúdos de acordo com uma determinada ordem, o próprio documento oficial (Ministério da Educação, 2004) sugere que aqueles blocos “deverão recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio” (Ministério da Educação, 2004, p. 102) sendo passível “alterar a ordem dos conteúdos, associá-los a diferentes formas, variar o seu grau de aprofundamento ou mesmo acrescentar outros” (Ministério da Educação, 2004, p. 102). Seguindo esta perspetiva, também Hohmann et al (1992) defendem que:

o currículo não é um “pacote de medidas” preparado por uma elite de “peritos” e aplicado automaticamente por uma massa de técnicos de pedagogia, mas é antes um conjunto de ideias e atitudes que todos os que nele estão seriamente implicados utilizam como base do seu próprio pensamento e desenvolvimento. (p. 2)

Desta forma, e segundo Roldão (1995), a disciplina de Estudo do Meio apresenta potencialidades capazes de funcionar como um eixo estruturador do currículo do 1.º ciclo, disponibilizando um conjunto de conteúdos temáticos que possibilitam uma articulação integrada entre as aprendizagens das restantes áreas, por meio de uma gestão assertiva.

Importa, ainda, sublinhar que, de acordo com a mesma autora (Roldão, 1995), a promoção de atitudes corresponde a uma das áreas primordiais de aprendizagem na disciplina de Estudo do Meio, que procura sensibilizar os alunos para o respeito pela diversidade e pelas regras democráticas. Torna-se, então, essencial que, na escola, sejam abordadas as regras e a sua relevância para a convivência social, para que os alunos possam desenvolver o respeito por si mesmos e pelos outros, para que dessa forma consigam integrar-se e conviver com os distintos grupos da comunidade (Mateus, 2008).

A prática docente, na disciplina de Estudo do Meio, deve proporcionar aos alunos momentos de observação, análise e interpretação de aspetos do meio envolvente, com o

propósito de, no futuro, serem capazes de compreender, intervir criticamente e transitarem do conhecimento do meio para o conhecimento do mundo (Carvalho & Freitas, 2010).

O Programa de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB figura como um documento que auxilia no desenvolvimento dos conhecimentos e das capacidades dos discentes através da área disciplinar de Estudo do Meio, difundindo o conhecimento do meio local para o conhecimento do meio nacional, revelando-se, por isso, como os conteúdos mais complexos a trabalhar e caracterizados por uma maior exigência na compreensão do espaço e do tempo (Ministério da Educação, 1991).

Neste quadro, importa ainda referir que o Programa da disciplina de História e Geografia de Portugal patenteiam o equilíbrio “entre o saber e o saber-fazer”, com o intuito de consciencializar os alunos acerca dos problemas da sociedade onde se encontram, de fomentar nos jovens uma análise crítica sobre a realidade envolvente, recomendando um estudo dos fenómenos históricos locais, de facilitar a organização de um pensamento histórico que os auxilie na conceção de um quadro de referências que promova a tomada de consciência do lugar que ocupam no processo de evolução espacial e temporal das comunidades locais e, consequentemente, nacionais (Manique & Proença, 1994), pois de acordo com Matoso (2002),

o exercício do espírito crítico e o aperfeiçoamento do seu rigor por meio de um estudo cuidadoso das regras de inferência é um dos principais contributos da História para a cultura contemporânea e para o exercício de uma cidadania verdadeiramente responsável. (p. 96)

Ademais, a elaboração dos planos de aula de História e Geografia de Portugal fundamentou-se em três momentos essenciais: o momento inicial, o desenvolvimento e a consolidação. O momento inicial, igualmente designado por motivação, entende-se, segundo a perspetiva de Bzuneck (2000), como “aquilo que move uma pessoa ou que a coloca em ação ou a faz mudar de curso” (p. 9) e detém grande relevância, uma vez que é através deste momento que se consegue estimular a curiosidade dos estudantes, desde o primeiro instante da aula, conduzindo-os à aprendizagem mediante a formação de expectativas e curiosidades (Peterson, 2003). Neste momento de aula, torna-se essencial que os alunos expressem o que pensam acerca das diferentes situações para que, dessa forma, seja possível ao professor conhecer as suas convicções e conceções prévias. Compete, assim, ao docente conceber momentos que estimulem no aluno a necessidade de aprender, motivando-o a conquistar esse mesmo objetivo. Mais adiante, neste capítulo, iremos ter a perceção de como este momento inicial teve relevância nas aulas de História e Geografia de Portugal implementadas.



### **3.2.2. A ARTICULAÇÃO COMO ESTRUTURADORA DA UNIDADE DIDÁTICA**

Nos dias de hoje, a escola depara-se com um enorme desafio de habilitar os jovens de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, competindo-lhe, por isso, a promoção de competências transdisciplinares e a mobilização de literacias diversas. Ora, o quadro legislativo atual já destaca a promoção da articulação entre as várias áreas do saber, valorizando a “gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, designadamente através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas” (alínea f, n.º 1 do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Até mesmo o Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho, determinou a possibilidade de, a partir do ano letivo 2017/2018, as escolas se associarem, em regime de ensaio pedagógico, ao projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, permitindo-lhes conduzir o currículo de modo a incluírem estratégias que fomentem aprendizagens em contextos específicos e segundo as necessidades de cada aluno e, ainda, assegurarem que todos os alunos adquiram as competências definidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017). Porém, não basta a predisposição do poder central para aumentar as margens de autonomia, é necessária a colaboração dos professores para o processo, permitindo-lhes espaços de manobra que estão na sua essência, tendo em conta que, também os professores, mesmo com um currículo oficial, operacionalizam esse currículo de acordo com as suas crenças e os seus valores, a sua experiência pedagógica, o seu conhecimento científico, a sua formação, bem como a sua atitude perante a profissão (Diogo & Vilar, 2000). Então a solução será “uma redefinição da política curricular capaz de alterar a natureza do currículo prescrito e de apelar a um maior protagonismo da Escola no que à elaboração do currículo diz respeito” (Diogo & Vilar, 2000, p. 24).

A articulação curricular é difícil de realizar nas Escolas portuguesas, especialmente tendo em conta os programas, a falta de tempo para pensar essa articulação, bem como o

desconhecimento do programa das outras disciplinas, sendo realizada a partir de um tema ou atividade comum à escola ou à turma (Mendes, 2013).

O mestrando promoveu a articulação entre unidades disciplinares do mesmo ano de escolaridade (articulação horizontal) e entre anos de escolaridade diferentes (articulação vertical). A articulação curricular afigura-se como uma oportunidade de alterar a fragmentação existente no sistema educativo, permitindo a globalização do conhecimento e a transição de conteúdos de forma mais clara, dando sentido à sequencialidade do percurso escolar dos jovens. Na perspetiva de Morgado e Tomaz (2009), o processo de transição assume duas dimensões distintas, designadamente a articulação curricular horizontal e a articulação curricular vertical. De acordo com os mesmos autores, a articulação curricular horizontal está relacionada com “a identificação de aspectos comuns e a conjugação transversal de saberes oriundos de várias áreas disciplinares (ou disciplinas) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem” (Morgado & Tomaz, 2009, p. 3) e, por sua vez, a articulação curricular vertical define-se como “a interligação sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes, podendo esta verificar-se tanto ao nível de um mesmo ano de escolaridade, como de anos de escolaridade subsequentes” (p. 3). Neste sentido, torna-se fulcral a existência de uma articulação entre ciclos, para que estes “estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se complementem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes” (Formosinho, 2000, p. 12). Consequentemente, esta sequencialidade impõe ao corpo docente a promoção da “gestão integrada do currículo, do tempo, dos espaços e das actividades escolares” (Formosinho & Machado, 2008, p. 41), por forma a que a escola trabalhe de forma uníssonas para um desenvolvimento consonante e global dos seus alunos.

De referir, ainda, que o processo de articulação entre as diferentes componentes/áreas curriculares deve ser planificado de acordo com os programas curriculares e estar em consonância com os interesses dos discentes, promovendo o desenvolvimento de competências e valores que lhes permitam intervir na sociedade e tomar decisões livres e fundamentadas acerca de variados assuntos, preparando-os para uma participação ativa e consciente (Martins et al., 2017), sendo estas competências um eixo orientador das atividades propostas, pelo mestrando, ao longo de todo o percurso.

Ademais, ao docente incumbe entender as relações conceituais e metodológicas existentes entre as variadas disciplinas e conceber possíveis pontos de interseção, tal como defende Zabalza e Arnau (citado por Leite, 2012),

o professor deverá utilizar uma metodologia variada com sequências didáticas enfocadas sob o método de projetos, convivendo com análise de casos, pesquisas do meio, etc. e com intervenções expositivas convencionais [...] o objetivo não será a variedade, mas a utilização apropriada de estratégias e métodos coerentes com o conhecimento disponível sobre como são produzidas as aprendizagens. (p. 91)

A prática docente acarreta novos desafios, recomendando que o ensino deixe de ser uma cadeia de atividades soltas sem significado para os alunos. Desta forma, esperam-se atividades cada vez mais, ativas e significativas, onde o docente não se limite a ser apenas um “emissor de ordem, corretor de processos e avaliador de produtos” (Abreu et al, 1990, p. 73) e ofereça, aos discentes, atividades em que estes possam ser ativos e delas retirem significado. Na verdade, só quando os alunos compreendem a utilidade de determinada aprendizagem, surge a motivação para aprender e é aqui que o professor assume um papel, porquanto, tal como menciona Arends (1995), “as estruturas e os processos que os professores escolham para aplicar nas turmas influenciam a forma como estas se desenvolvem” (p. 109). Neste sentido, as Unidades Didáticas procuram ir ao encontro de uma aprendizagem ativa e significativa, sendo um instrumento que auxilia a organização das aprendizagens e a articulação dos conhecimentos, ou seja, “organizam o conteúdo em função dos objetivos do estudo a que nos propomos” (Maestros, 2009, p. 13). Pois bem, esta organização torna-se motivadora uma vez que, a partir de um elemento integrador, os alunos constroem novos conhecimentos em todas as áreas curriculares. Conforme entende Not (1991), a preparação da Unidade Didática incide sobre os conteúdos a adquirir, os comportamentos a suscitar, as motivações a procurar, ela é desenvolvida segundo um tema e inclui todos os domínios de aprendizagem das várias áreas curriculares, tendo uma duração temporal variável.

Assim, durante a conceção das Unidades Didáticas implementadas no contexto de Estágio, a escolha do tema ou do título agregador teve sempre como base os interesses dos alunos, em conformidade com Zanón e Estaire (2010), pois a seleção do tema de uma Unidade Didática deve ser pensada “tendo em conta os interesses, necessidades, características, etc. dos alunos” (p. 412), para assim proporcionar aos alunos aulas mais motivadoras, uma participação mais ativa e aprendizagens significativas.

Seguindo esta linha de pensamentos, ao longo de das práticas educativas desenvolvidas na PES, foram implementadas práticas de articulação vertical, através das quais se criaram conexões entre o 1.º e o 2.º ciclos de ensino, e práticas de articulação horizontal, a partir das quais se conceberam relações entre as diversas áreas do saber.

No que concerne à articulação vertical, destaca-se, agora, a Unidade Didática (UD) com o título agregador “*África com Sentidos!*” (UD III), este título agregador permitiu unificar a abordagem de conteúdos e de competências constantes nos documentos legais e orientadores dos 1.º e 2.º ciclos, comprovando-se que, a partir de um estudo cuidadoso dos documentos legais de ambos os ciclos, foi possível encontrar temas em comum nos dois anos de escolaridade (3.º e 6.º anos de escolaridade) e explorá-los em simultâneo, embora com perspetivas diferentes, de modo a promover competências específicas, quer das áreas disciplinares envolvidas em cada ano de escolaridade, quer competências transversais e fundamentais de modo a promover o desenvolvimento e o conhecimento conforme o promulgado pelo Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017).

Esta UD incluiu dois blocos de 50 minutos de Português - 6.º ano, operacionalizados no dia quatro de março de 2020, um bloco de 50 minutos de História e Geografia de Portugal - 6.º ano, no dia seis de março, e duas manhãs no 3.º ano de escolaridade, dinamizadas nos dias cinco e nove de março do mesmo ano, sendo possível abordar, neste ano do 1.º CEB, conteúdos das disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio. É importante referir que “*África com Sentidos!*” se caracterizou por ser a última UD experienciada presencialmente e, por isso, alvo de uma importante reflexão neste relatório.

A Português, quer no 3.º, quer no 6.º anos, foi efetuada a leitura dramatizada da obra “A que sabe a Lua?”, de Michael Grejniec, autor e ilustrador, acompanhada pela projeção das próprias ilustrações da obra, e pela audição de uma coletânea, feita pelo formando, de som real dos animais, seguindo-se, após a pré-leitura, a compreensão da obra através do levantamento de questões usando a aplicação *Plickers*. Esta articulação vertical demonstrou que uma determinada obra pode ser abordada em qualquer ano de escolaridade, desde que as atividades implementadas, quer para a sua compreensão, quer para a exploração, se revelem apropriadas, pertinentes e significativas para o nível de escolaridade a que se destinam e as competências a desenvolver. No 6.º ano, foi explorado um trailer do documentário “Karingana

- Licença para Contar"<sup>3</sup> com abordagem das tradições moçambicanas e da língua portuguesa, e a leitura e análise do poema “A prenda”, de Mia Couto, autor moçambicano, em que se explorou os sentidos presentes no poema através de uma atividade de escrita.

À disciplina de História e Geografia de Portugal, no 6.º ano, exploraram-se, em pequenos grupos de trabalho, diversas fontes históricas, nas quais se verificava a disputa dos países europeus pelos territórios africanos e a queda da Monarquia em Portugal, culminando na elaboração, em grande grupo, de um mapa conceptual e na apresentação do mesmo através da aplicação *Padlet*.

Relativamente à articulação horizontal, decorreram várias regências, sob a forma de Unidade Didática, baseadas em metodologias desafiadoras e motivadoras, em abordagens adequadas aos 3.º e 6.º anos escolares e no uso de recursos apropriados que fomentassem a articulação de saberes, nas quais se proporcionaram atividades que ligavam as diferentes componentes do currículo, nomeadamente Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Artística, no 1.º Ciclo de Ensino Básico, e Português e História e Geografia de Portugal, no 2.º CEB.

A título de exemplo, convoca-se a articulação horizontal realizada no 1.º CEB, nomeadamente concebida para a disciplina de Matemática, no 3.º ano, e numa perspetiva de articulação horizontal com Português e Estudo do Meio, em que foram explorados três *applets* do *GeoGebra* (software de Geometria dinâmico), para medição da altura de diferentes animais presentes na obra “A que sabe a Lua?”, com utilização de unidades de medida não convencionais e convencionais. Assim, foi exposta na sala, em formato físico, a ilustração da girafa (com um metro de altura) presente na obra, uma das personagens da história, e medida (com um lápis e com o metro de madeira). Apresentaram-se, ainda, diferentes vídeos, produzidos pelo par pedagógico, que enfatizavam a multiculturalidade e o metro como uma unidade de medida convencional e universal, onde se percebeu que pessoas de diferentes continentes medem a altura da girafa através do uso de lápis de diferentes comprimentos e com um metro de madeira. Os alunos ainda organizaram, num diagrama de Venn, os animais presentes na obra segundo o seu regime alimentar, fazendo, assim, a articulação com Estudo do Meio.

---

<sup>3</sup> <https://tvuol.uol.com.br/video/trailer-do-documentario-karingana--licenca-para-contar-04028C1A3572C8996326>; (consultado em 04/03/2020).

No âmbito da UD “*África com sentidos!*”, sucintamente descrita na Figura 1, foram pensadas articulações entre diferentes componentes curriculares, e, por vezes, não curriculares, de ambos os anos letivos em que a prática letiva do estagiário se desenvolveu, tornando-se a articulação uma característica da sua prática.

Também em outras Unidade Didáticas foram pensadas no momento da conceção e executadas, no momento da intervenção, diversas formas de articulação e integração de saberes, como teremos oportunidade de verificar, pontualmente, no ponto seguinte.

### **3.3. REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA**

Neste subponto, continuar-se-á a reflexão sobre a prática educativa, ou seja, a intervenção educativa nas turmas das escolas onde o Estágio decorreu. Como algumas destas intervenções foram planificadas e/ou operacionalizadas em par pedagógico, os momentos de reflexão pré- e pós-ação em par pedagógica e/ou em equipa educativa constituíram espaços de partilha de opiniões, sentimentos e fundamentações científico-pedagógicas que justificaram as opções e as atuações mais positivas e as menos positivas, resultando anotações e registos colaborativos que se encontram espelhados, naturalmente, nos relatórios de ambos os estagiários que formaram o par pedagógico.

Esta reflexão apoia-se na intervenção educativa nas três turmas em que decorreu o Estágio, sendo que, como já revelado anteriormente, foram concretizadas presencialmente três UD. A cada uma destas UD foi atribuído um título que espelhasse o tema agregador dos saberes e das aprendizagens promovidos, sendo eles: UD I - *Expressões idiomáticas com*

*História: À grande e à Francesa!*; UD II – *História(s) de pernas para o ar!* (Apêndice A); UD III – *África com sentidos!* (Apêndice B).

A UD IV – *Devagar se vai ao longe!* – foi aplicada à distância, com metodologia síncrona, envolvendo apenas as turmas de 2.º ciclo, quer a que o estagiário desenvolvia a prática educativa de Português, quer a de História e Geografia de Portugal. E, finalmente, a UD V – *Europa 100 fronteiras!* (Apêndice C)– inserida na atividade 2, como complemento ao Estágio não presencial, pormenorizada no ponto 3.4, deste Capítulo do Relatório de Estágio.

Seguidamente, tecem-se algumas considerações e reflete-se sobre algumas das opções pedagógicas tomadas durante a conceção e a operacionalização das Unidades Didáticas concretizadas no 1.º ciclo e, de seguida, no 2.º ciclo, nas áreas disciplinares Português e História e Geografia de Portugal.

### **3.3.1. INTERVENÇÃO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

De forma a refletir sobre a prática educativa realizada no 1.º CEB, e tendo em conta o referido no ponto anterior sobre as especificidades disciplinares e a relevância das articulações horizontal e vertical, selecionaram-se, do conjunto das várias UD elaboradas, alguns momentos ilustrativos do percurso do mestrando.

Conforme o referido, a Unidade Didática com o título “*África com sentidos!*”, para além de permitir abordar conteúdos e promover competências e conhecimentos das várias componentes/áreas disciplinares, também enfatizou o papel fundamental que o texto literário apresenta na aula de Português (Pauliukonis & Santos, 2006) e a inseparabilidade da língua e da literatura (Fonseca, 2000), por se ter estruturado em torno da obra “A que sabe a lua?”, texto e ilustração da autoria de Michael Grejniec e do poema “A prenda” de Mia Couto. O mesmo acontece, por exemplo, na UD II, cujo título agregador foi “*História(s) de pernas para o*

ar!", em que a obra central e unificadora da UD foi "Seis histórias às avessas", de Luísa Ducla Soares, mais precisamente o conto "O Monstro"; e na UD V "*Europa 100 fronteiras*", abordou-se "Uma longa viagem", de Daniel Chambers. Todas estas obras tiveram um papel fundamental na aula de Português do 3.º ano de escolaridade e estavam em consonância com os títulos agregadores das UD.

Neste sentido, a aula de Português, relativa à UD III supracitada ("*África com sentidos!*"), iniciou-se com a visualização de um vídeo com o título "Savana Africana"<sup>3</sup>, através do qual se pretendeu contextualizar o ambiente da savana africana, local onde decorre a história da referida obra. Neste vídeo, os alunos puderam observar vários animais e a interação destes com o meio envolvente. Importa salientar que, antes da visualização do vídeo, foi preparada uma visualização orientada, de modo a que a atividade funcionasse como motivação e estímulo para a antecipação do tema da UD. Foram, neste contexto, entregues a cada aluno duas perguntas de resposta múltipla, para que, durante a visualização do documentário, assinalassem os animais presentes no respetivo vídeo, selecionados de entre vários, entre eles outros animais intrusos (ausentes do vídeo) e nomeassem os aspetos do meio ambiente (temperatura, humidade, relevo e vegetação) que definiam a savana africana. Assim sendo, esta atividade enquadrou-se no domínio da Leitura, especificamente no momento da pré-leitura, no qual se pode também integrar a atenção e compreensão visuais, essenciais para o desenvolvimento de literacias múltiplas, tendo havido necessidade de se visualizar o vídeo por duas vezes, para se selecionar a resposta correta para cada questão colocada.

Na UD II ("*História(s) de pernas para o ar!*"), para contextualizar a obra abordada, foi projetada e analisada a capa da obra "Seis histórias às avessas" e identificados os elementos paratextuais presentes na capa (autor, ilustrador, título da obra e editora) e, ainda, foram interpretados o título da obra e a ilustração da capa, caracterizados pelo humor, fantasia e *non-sense*.

Como "a música é uma forma de expressão, é manifestação de sentimentos, um meio de comunicação existente na vida dos seres humanos, devido à sua importância, deve ela estar presente no contexto educacional" (Caetano, 2012, p. 4) e integra as Expressões Artísticas e Físico-motoras, componente curricular no 1.º CEB, na UD III, analisou-se a letra da música "Adivinha quanto gosto de ti", de André Sardet, depois de se ter visualizado o respetivo

---

<sup>3</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=X1KTKdNARRU>; (consultado em 04/03/2020).



*videoclip*<sup>5</sup>, e procedeu-se, com base na letra da música escrita, ao preenchimento de uma parte da letra da mesma que se encontrava com lacunas no texto fornecido. Importa sublinhar que a audição da referida música decorreu em três momentos distintos: a pré-audição, através da qual os alunos foram orientados sobre o que iam escutar e acerca das informações pertinentes e a reter, suscitando desta forma a atenção dos alunos; a audição, na qual os estudantes efetuaram o registo dos elementos da letra da música em falta; e a pós-audição que permitiu a confirmação da compreensão e da aquisição da informação, realizando-se uma nova audição, embora fragmentada, de forma a que os estudantes pudessem confrontar o que escutavam com o que registaram (Sousa, 2006).

Ainda na UD II, os alunos ouviram uma gravação que incluía dados biobibliográficos da autora da obra e responderam a um questionário, de resposta de escolha múltipla. Conforme o exposto, estas atividades enquadram-se no domínio da oralidade, no evento comunicativo, o ouvinte, mesmo em silêncio, ocupa, também, um papel ativo no processo de produção de sentido e, por isso, a escuta constitui um elemento fundamental na aprendizagem da oralidade. Considerando que “escutar não é uma habilidade da língua tão simples quanto parece” (Sá & Luna, 2016, p. 34) e que, conforme defende Rubem Alves (1999), citado por Sá e Luna (2016, p. 34), as pessoas querem aprender a falar, mas ninguém quer aprender a ouvir e têm dificuldade em ouvir e ainda que, a “aprendizagem de procedimentos da fala e de escuta eficazes deve ser vivenciada na escola, caso contrário os alunos não poderão tornar-se usuários competentes da língua oral” (Flôres & Rolla, 2001, citadas por Braga et al., 2008, p. 2).

Ademais, na UD III, antes da apresentação da obra, ainda se procedeu à descoberta do título da obra a trabalhar “A que sabe a lua?”, sendo que cada letra que compõe o mesmo foi, antecipadamente, colada por baixo das mesas dos alunos. O jogo e a criatividade são estímulos para a aprendizagem por meio da ludicidade,

As atividades lúdicas podem colocar o aluno em diversas situações, onde ele pesquisa e experimenta, fazendo com que ele conheça suas habilidades e limitações, que exercite o diálogo, liderança seja solicitada ao exercício de valores ético e muitos outros desafios que permitirão vivências capazes de construir conhecimentos e atitudes. (Dohme, 2003, p. 113).

---

4 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z231D0BYPfs>; (consultado em 04/03/2020).

Após a descoberta pelos estudantes das respectivas letras, estas foram coladas, de forma aleatória, no quadro, para que o título da referida obra fosse encontrado, esta tarefa desenvolve competências metalinguísticas e reflexão sobre as propriedades da linguagem e da escrita. Simultaneamente e de forma a auxiliar esta tarefa, foi apresentada a ilustração da capa do livro, através da qual foram explorados os elementos presentes, onde foi possível analisar aspetos como: o olhar da lua para a girafa, o olhar da girafa para a lua, assim como a proximidade entre a girafa e a lua (Figura 2). Portanto, quer o título, quer a ilustração foram elementos usados para que os alunos deduzissem a ideia principal da obra, trabalhando dessa forma a compreensão inferencial (Giasson, 1993; Viana et al. 2010).

Nesta senda, na UD III, procedeu-se à leitura dramatizada da referida obra pelo professor e pelos alunos, acompanhada pela projeção das ilustrações e do som real dos animais, de acordo com a entrada das personagens na história.

A leitura dramatizada configura uma prática mais enriquecedora do que as habituais formas de leitura, sendo que o aluno deverá ler e escrever para fruição estética (Buescu et al, 2015). A leitura dramatizada de textos literários faz com que os alunos adquiram o gosto pela leitura, esta prática não só constituiu um excelente motivo de interesse, atenção e motivação para os alunos, mas também orientou para uma eficiente compreensão do texto, revelando-se importante. De acordo com Jorge Antão (1997), na leitura dramatizada, os leitores leem como se estivessem a representar, sendo necessário para isso uma boa expressividade e compreensão do texto.

Note-se que houve preparação da leitura. Sendo que, na obra, os animais estavam personificados e entravam em diálogo uns com os outros, a fala de cada animal foi associada a um aluno para que cada um deles efetuasse a leitura dramatizada do respectivo momento dialógico e, ainda, em grande grupo, protagonizou-se como que uma leitura em coro, chamando-se pelo animal correspondente (ex: “oh leãããã!”) sempre que era lido o excerto “e chamou...”. Segundo Jorge Antão (1997), na leitura coletiva, o texto é dividido em partes, sendo umas lidas em coro e outras de forma individual, participando um número elevado de alunos. Esta estratégia de leitura serve para se colocar em destaque determinada parte do texto e quebrar a monotonia. Também, na parte final da leitura, na qual os animais surgem enumerados, foram selecionados, no próprio momento, três alunos para que referissem os nomes dos animais presentes na história pela ordem em que aparecem na mesma e, em simultâneo, esta leitura dramatizada foi sendo gravada.

Face ao exposto, de acordo com Sá e Luna (2017), a gravação da leitura é um bom instrumento de avaliação, sendo esta essencialmente formativa (note-se que a gravação foi analisada com os alunos na aula seguinte), através da qual se identificaram os pontos fortes (que se reforçam), os pontos fracos (que se pretenderam eliminar nas UD seguintes).

De modo semelhante, na UD II, os alunos ouviram ler a primeira parte do texto “O Monstro” feita pelo professor estagiário em conjunto com os alunos; estes receberam as falas das personagens, sem indicação da personagem a que pertenciam, à medida que surgiam as falas no texto faziam a leitura, em voz alta, quando recebiam a indicação do professor para o fazer, o colega sentado ao lado do aluno, no final da leitura teve a função de identificar e memorizar a profissão da respetiva personagem para, no final da leitura, revelarem e identificarem o tipo de frase que compõem as falas (tipo exclamativo). Os alunos estiveram muito interventivos na leitura e atentos em todos os momentos desta para poderem concretizar a tarefa que lhes foi proposta. A parte final do conto foi abordado de forma diferente, os alunos visualizaram uma leitura ilustrada elaborada por um grupo de alunos da sua idade.

Acrescenta-se, ainda, que na UD III, para avaliar a compreensão da leitura, se explorou a aplicação digital *Plickers*, na qual os alunos responderam a questões de resposta múltipla acerca da obra já mencionada e através das quais foi possível a abordagem dos valores

---

5 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=por-F7RxT0o>; (consultado em 17/02/2020).

presentes na história trabalhada, nomeadamente, a solidariedade, a cooperação e a força da união. Apresentam-se na Figura 3, dois dos registos ocorridos durante a realização da tarefa.

A referida aplicação constituiu uma estratégia pedagógica privilegiada, uma vez que, para além de se afigurar como uma atividade de aprendizagem estimulante e envolvente, a aplicação surtiu o efeito desejado (compreensão da obra) de modo que foi utilizada de novo na compreensão do texto na UD V.

Neste sentido, considerara-se que também as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) alteram o contexto social, influenciando o modo como se pensa, se adquire conhecimentos e se relaciona com os outros, quer de forma positiva, quer de forma negativa. Ainda, Barbeiro e Tavares (2011) arrogam a importância das TIC no ensino da língua, na medida em que, segundo estes autores, é crucial que os professores “acedam a novos meios, através dos recursos digitais, e integrem as tecnologias no seu espaço de aula, recriando, deste modo, o espaço de aprendizagem” (p. 8). Desta forma, na Unidade Didática destacada promoveram-se as potencialidades que as TIC, e as ferramentas educativas a elas associadas, trazem para a comunicação na sala de aula e para a promoção das aprendizagens, visto que estas fomentam a “melhoria da concentração, da organização, do empenho, da participação e do interesse dos alunos pelo trabalho desenvolvido em sala de aula (...) a aprendizagem com recurso às TIC aumenta a motivação dos alunos” (Lemos, 2011, p. 2). Assim, a atividade foi pensada para que existisse na aula de Português um equilíbrio lúdico-didático, sendo notório aquando da substituição do termo «atividade» pelo termo «jogo» pelos alunos, comprovando-

se desta forma que o uso da aplicação «contaminou» positivamente aquilo que foi estudado, fazendo com que os alunos se divertissem, comunicassem, aprendessem e partilhassem os seus conhecimentos.

Com o espírito da articulação horizontal, na UD III, desenvolveram-se competências e abordaram-se conteúdos matemáticos. Em concomitância com os pressupostos expostos no ponto 3.2.1. deste Capítulo, durante toda a prática de ensino supervisionada foram elaboradas planificações de aulas para o 3.º ano de escolaridade tendo em conta quatro momentos essenciais, nomeadamente, a conceção, o desenvolvimento, a sistematização e a avaliação (Fernandes, 2013). No primeiro momento, a conceção, o docente deve realizar o enquadramento programático dos conteúdos a explorar e definir a metodologia a utilizar no percurso de aprendizagem, de acordo com o contexto educativo no qual se insere. Neste sentido, tendo por base os documentos oficiais, Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2013) e Aprendizagens Essenciais (DGE-MEC, 2018) em Articulação com o Perfil dos Alunos (Departamento de Educação Básica, 2018), implementaram-se diferentes regências apoiadas em estratégias e recursos diversificados que envolvessem a participação ativa dos estudantes na construção e no desenvolvimento de aprendizagens significativas, existindo sempre o cuidado de articular os conteúdos matemáticos numa perspetiva vertical, uma vez que a Matemática, no 1.º ciclo do Ensino Básico, é estrutural para os ciclos subsequentes (Fidalgo & Ponte, 2004).

Posto isto, destaca-se um momento de aprendizagem inserido na Unidade Didática “*África com Sentidos!*”, que se centrou no conteúdo “Unidades de medida de comprimento do sistema métrico – conversões”, enquadrado no domínio da Geometria e Medida, que permitiu estabelecer um momento de interdisciplinaridade entre as componentes curriculares de Português e de Matemática. Tendo como fio condutor a obra “A que sabe a Lua?”, de Michael Grejniec, considera-se que, na linha de Menezes (2011), a introdução de textos literários na aula de Matemática, enquanto recurso didático, se torna vantajosa para o desenvolvimento de recursos e para a inovação das práticas educativas na sala de aula, concorrendo, inclusive, para a operacionalização das articulações horizontais e para a valorização da língua na sua transdisciplinaridade.

Ademais, na perspetiva de Caraça (2000), medir corresponde a uma das operações realizada com maior frequência no quotidiano de cada indivíduo e, por isso, se compreende a introdução das grandezas e das medidas no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez

que se torna fundamental que as crianças desenvolvam a capacidade de medir, comparar e ordenar (NCTM, 2007). Apresentam-se na Figura 4, dois dos registos fotográficos ocorridos durante a realização da tarefa.

Ademais, na perspectiva de Caraça (2000), medir corresponde a uma das operações realizada com maior frequência no quotidiano de cada indivíduo e, por isso, se compreende a introdução das grandezas e das medidas no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que se torna fundamental que as crianças desenvolvam a capacidade de medir, comparar e ordenar (NCTM, 2007). Apresentam-se na Figura 3, dois dos registos fotográficos ocorridos durante a realização da tarefa.

Igualmente, a mesma UD permitiu trabalhar, também, o conteúdo relativo à área curricular de Matemática “Representação e Interpretação de dados”, integrado no domínio Organização e Tratamento de Dados, através da organização num diagrama de *Venn* dos animais que constituem as personagens da obra supracitada, de acordo com o seu regime alimentar. Desta forma, foi possível estabelecer mais um momento de interdisciplinaridade entre as componentes curriculares de Português, de Matemática e, ainda, de Estudo do Meio, uma vez que, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, a prática de articulação de saberes permite o “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos” (Decreto-Lei nº 49/2005, de 24 de fevereiro).

Quanto ao segundo momento, o desenvolvimento, este compreende a motivação inicial da aula que deve provocar a curiosidade e a vontade de aprender dos alunos pela envolvimento ativa nas tarefas desenvolvidas, a ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes e a

proposta das tarefas de aula, ao longo das quais o docente deve ter apenas o papel de mediador. Assim, enfatiza-se a atividade de motivação inserida na Unidade Didática supracitada que consistiu na exploração, em pares, de um *applet* do *GeoGebra*, visto que, na perspectiva de Batista et al (2017), os recursos tecnológicos digitais em contexto educativo permitem “melhorias a nível da motivação, da concentração, do comportamento, da confiança e do domínio dos conteúdos e estimulam a aprendizagem colaborativa e a partilha de opiniões” (p. 5). Corroborando a mesma ideia, Flores e Ramos (2016) referem que as “TIC são instrumentos poderosos na educação para dar sentido à aprendizagem, criam emoção no processo de construção do conhecimento, sendo que estimulam a curiosidade e a atenção” (p. 202), proporcionando, desta forma, ambientes de aprendizagem diferentes e motivadores e o desenvolvimento de inúmeras competências transversais ao currículo. Ademais, no caso particular do *GeoGebra*, a escolha desta ferramenta recaiu na necessidade de colocar o aluno num papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, “harmonizando os objetivos do domínio cognitivo, social e humano, e estabelecendo relações com a realidade envolvente” (Melo, 2012, p. 11). Neste sentido, o *GeoGebra*, ao possibilitar que o estudante “aprenda fazendo, experimentando e manipulando, contribui para a diminuição dos mecanismos de memorização em prol da compreensão das relações e conexões entre objetos geométricos” (Figueiredo, Lima & Couto, 2019, p. 4). Deste modo, através deste programa é possível, de forma célere, testar hipóteses, realizar demonstrações, comprovar propriedades geométricas e manipular construções, salvaguardando as suas características (Figueiredo, Lima & Couto, 2019). Em simultâneo, através da utilização do *applet* realizou-se a medição do comprimento das diferentes alturas de alguns dos animais (elefante, macaco, leão e rato) existentes na obra “A que sabe Lua?”, manipulando-se numa primeira fase unidades de medida não convencionais (lápis e palmos) e num segundo momento unidades de medida convencionais (metro, decímetro e centímetro), visto que “atividades práticas que envolvem comprimentos, (...) de maneira não padronizada ou não convencional, podem ser realizadas até que seja possível inserir as unidades reais de medida” (Lippmann, 2009, p. 118). Durante a exploração do *applet*, a tarefa foi complementada com uma tabela de registo das medições efetuadas, de forma a que os alunos pudessem retirar as suas próprias conclusões, na medida em que estas tarefas, com recurso ao *GeoGebra*, potenciam o poder de argumentação do aluno sobre o que constrói e sobre o processo de resolução das tarefas, visto que de acordo com NCTM (2007), “um dos desafios mais importantes no ensino da Matemática refere-se ao papel que a demonstração e a justificação desempenham, sobretudo em ambientes cada vez mais

tecnológicos” (p. 368). Ainda, no decorrer da referida tarefa, realizou-se um diálogo orientado através da colocação de várias questões que pretendiam aferir os conhecimentos prévios dos alunos acerca da importância da utilização de unidades de medida não convencionais e da necessidade de se utilizar unidades de medida convencionais, pois tal como Nogueira (2004) defende:

as diversas situações de exploração deverão fazer com que o aluno se aperceba que o valor da medida depende da unidade escolhida e que essa unidade deverá ser escolhida e/ou definida para cada situação concreta. É assim particularmente importante guiar os alunos na descoberta da necessidade de utilização das unidades convencionais. (p. 28)

Assim sendo, com recurso às TIC foram projetados vídeos, pensados e gravados pelo par pedagógico, de diferentes indivíduos que habitavam em distintos continentes, a medirem a altura de uma girafa (personagem da obra supracitada) com lápis de diferentes comprimentos e com um metro de madeira. De igual forma, em representação do continente europeu foi exposta a imagem da mesma girafa construída pelo professor estagiário, com um metro de altura, para que um aluno medisse o seu comprimento, utilizando os mesmos instrumentos de medida que as pessoas presentes nos vídeos. Desta forma, com esta atividade, pretendeu-se que os alunos concluíssem que o metro é uma unidade de medida convencional e universal, embora não seja empregado de forma mundial, uma vez que na perspetiva de Muniz, Batista e Silva (2008), citados por Silva (2011), o trabalho realizado com unidades de medida deve partir da dimensão cultural para que desta forma se consiga chegar à ciência e não o inverso.

Ademais, através da manipulação de um outro *applet* no *GeoGebra* realizou-se a medição do comprimento da altura da girafa (explorada anteriormente e com um metro de altura) utilizando como instrumentos de medição a imagem de um rato (personagem da obra supracitada), com um decímetro de comprimento, e uma fita métrica graduada em decímetros. Em simultâneo, a tarefa foi orientada através da colocação de questões (Quantos ratos cabem na altura da girafa?; Quantos decímetros mede a altura da girafa?; Quantos decímetros mede o rato?...) que pretendiam conduzir os alunos para a necessidade de se utilizarem unidades de medida menores do que o metro para se medir comprimentos mais pequenos. Seguindo a mesma estratégia, a partir da exploração de um terceiro *applet* no *GeoGebra*, realizou-se a medição do comprimento do rato (trabalhado anteriormente) através da manipulação da imagem do peixe (personagem da obra supradita), com um centímetro de comprimento, e uma fita métrica graduada em centímetros. Tal como na tarefa anterior,



promoveu-se um diálogo orientado através da colocação de várias questões (Quantos peixes cabem no rato?; Quanto mede o peixe?; Quantos centímetros mede o rato?... ) que conduzissem os alunos para a necessidade de se utilizar uma unidade de comprimento menor do que o decímetro, uma vez que, na perspetiva de Nogueira (2004),

a aplicação sucessiva e repetida de uma unidade padrão pressupõe que a criança tenha interiorizado a noção de que o todo é constituído por partes, que essas partes podem ser iguais e que com a aplicação de uma parte sobre as outras poderá reconstituir o todo, iniciando-se dessa forma a construção de um sistema de medida. (p. 22)

Importa, ainda, salientar que em ambas as tarefas, a exploração dos *applets* foi complementada com uma tabela de registo para que os alunos pudessem retirar as suas próprias conclusões, uma vez que o registo efetuado ao longo das tarefas ajuda a organizar as ideias e o pensamento e revalida os conhecimentos contruídos (Estanqueiro, 2012).

Conforme foi referenciado, também a manipulação de materiais se destaca como um recurso muito importante no processo de ensino e de aprendizagem nas aulas de Matemática, uma vez que potenciam a compreensão de conceitos, propriedades e relações, promovendo, deste modo, o desenvolvimento de capacidades fundamentais na aprendizagem. Face ao exposto, realizaram-se medições de diferentes objetos presentes na sala de aula através da manipulação de uma régua graduada e de um metro de madeira, uma vez que a utilização de instrumentos de medição usados no quotidiano, nomeadamente réguas, potencia excelentes oportunidades de articulação com as vivências do dia a dia do estudante (Nogueira, 2004). Ainda, segundo a mesma autora,

Durante os primeiros anos do ensino básico, a compreensão do processo de medição deve ser especialmente direcionada para a realização de experiências concretas de comparação e de utilização de medições. Essas experiências deverão ser realizadas pelas crianças através do contacto e consequente manipulação de diversos objetos de forma a neles reconhecerem a existência de diferentes atributos, nomeadamente os mensuráveis. (p. 21)

Similarmente, as medições efetuadas foram registadas numa tabela e convertidas noutras unidades de medida (decímetro e metro), sendo corrigidas a partir de um conversor digital de medidas de comprimento, visto que a utilização de ferramentas digitais constitui uma oportunidade para a renovação de práticas educativas, uma vez que “boas práticas com TIC impulsionam mudanças positivas no modelo didático, no sentido de formar cidadãos para o século XXI” (Flores, Escola & Peres, 2011, p. 438). Efetivamente, a introdução de

materiais manipuláveis e de tecnologias tornou-se essencial para a aprendizagem significativa dos alunos, uma vez que se verificou, por parte dos mesmos, um grande entusiasmo e envolvimento ao longo de toda a aprendizagem. No entanto, reconhece-se a dificuldade e o receio sentido no recurso às TIC, uma vez que, conforme foi referido no Capítulo II deste Relatório, a sala de aula não continha recursos multimédia e, por outro lado, a maior parte dos alunos, provavelmente por pertencerem a um contexto socioeconómico baixo, não possuía computador em casa e, por isso, não está habituada a trabalhar com esse recurso tecnológico. Este facto poderia ter sido uma limitação na implementação das tarefas delineadas; contudo, tal não se verificou, uma vez que os alunos se adaptaram de imediato aos novos desafios propostos, foi evidente um elevado grau de motivação, interesse e empenho ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Na terceira fase, a sistematização, o professor deve consolidar os conteúdos abordados, sendo fundamental a concretização de registos significativos que possibilitem estabelecer uma conexão com a motivação inicial. Desta forma, no decorrer da realização de cada uma das tarefas, apresentadas anteriormente, e do respetivo registo, procedeu-se à discussão, em grande grupo, de cada uma delas para que os alunos pudessem tirar as suas dúvidas e explicar os seus raciocínios aos restantes colegas, promovendo, assim, uma atitude crítica e reflexiva face aos problemas explorados, de forma individual e colaborativa. Neste momento, foi evidente o entusiasmo dos alunos pela aprendizagem, visto que a maioria dos estudantes quis expressar as suas ideias e foram capazes de as fundamentar, até mesmo aqueles que intervêm com pouca frequência.

Por último, a avaliação consiste num momento de reflexão individual e coletiva, por parte do docente, que patenteia a construção e o desenvolvimento do conhecimento, pelo que deve ser diversificada, formativa e evolutiva, de forma a avaliar desde os conhecimentos prévios até à consolidação dos mesmos. Para isso, recorreu-se à observação direta e naturalista dos conhecimentos, das atitudes e dos comportamentos dos alunos.

Também no 1.º CEB, uma outra componente trabalhada foi o Estudo do Meio, uma área disciplinar de carácter holístico, como referido anteriormente. Embora o programa se apresente estruturado por blocos de conteúdos, de acordo com uma determinada ordem, o próprio documento oficial sugere uma operacionalização adequada “aos ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio” (Ministério da Educação, 2004, p. 102), mesmo que para tal seja necessário proceder a uma

reorganização dos conteúdos e a uma diversificação de graus de aprofundamento. Seguindo esta perspetiva, na UD “*África com sentidos!*”, iniciaram-se as atividades com a exploração de um vídeo com o título “Savana Africana”, local onde decorre a história da referida obra, como já foi analisado em momentos anteriores deste ponto, e duas perguntas de resposta múltipla para que os alunos reconhecessem e assinalassem os animais presentes, assim como os aspetos do meio ambiente (temperatura, humidade, relevo e vegetação) que definem a savana africana. Esta atividade, desenhada no âmbito da escuta ativa, envolveu conteúdos de Estudo do Meio trabalhados em unidades anteriores, tendo-se realizado com recurso à colagem de um esquema no caderno diário e à projeção do mesmo (Figura 5).

De forma semelhante, ao abordar o conteúdo relativo à componente curricular de Matemática “Representação e Interpretação de dados”, através da organização num diagrama de *Venn* dos animais que constituem as personagens da obra “A que sabe a lua?”, de acordo com o seu regime alimentar, foram revistos os conteúdos relativos aos regimes alimentares (conforme ilustrado na Figura 6), sendo possível estabelecer mais um momento de interdisciplinaridade entre as áreas curriculares de Português, de Matemática e de Estudo do Meio, ainda que não esquecendo as especificidades disciplinares e o rigor científico-pedagógico necessários a cada prática educativa promovida.

### **3.3.2. INTERVENÇÃO NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

#### **3.3.2.1. PORTUGUÊS**

Neste ponto, serão apresentados recortes da prática letiva do docente em formação no que se refere à disciplina de Português, desenvolvida com uma turma de 6.º ano de escolaridade, a Turma I, como referido no Capítulo II, ponto 2.2.2.1..

Na aula de português relativa à UD III, “*África com sentidos!*”, além de serem abordados textos também trabalhados no 1.º CEB, demonstrando que uma obra pode ser abordada em qualquer ano de escolaridade, utilizando atividades que se revelem apropriadas, pertinentes e significativas para o nível de escolaridade a que se destinam, como dissemos em outros pontos deste Relatório, foram abordados outros textos que envolviam o mesmo tema agregador “*África com sentidos!*”, nomeadamente um trailer do documentário “Karingana - Licença para contar” e o poema “A prenda”, de Mia Couto. Na UD IV, “*Devagar se vai ao longe!*” foi trabalhada a fábula de la Fontaine “A Lebre e a Tartaruga” (ilustrada por Madalena Matoso) e, ainda, o artigo “Cágados «invasores» ameaçam espécies portuguesas”, de Isabel

Pereira, acedidos no site Ciência 2.0<sup>7</sup>. Na UD I, “*Expressões idiomáticas com História: À grande e à Francesa!*”, foram trabalhados excertos das obras “Expressões com História”, de Alice Vieira, “Puxar a brasa à nossa sardinha”, de Andreia Vale e, ainda, a música “Não há estrelas no céu”, de Rui Veloso. Na UD V, “*Europa 100 fronteiras!*”, foi planeada a abordagem da reportagem “Os refugiados que Portugal abandonou”, da SIC Notícias, a obra “Uma longa viagem”, de Daniel Chambers, e o poema “Lágrima de preta”, de António Gedeão.

De acordo com Sá e Luna (2016, p. 37), na seleção dos textos não se deve recorrer àqueles que foram concebidos para ensinar, mas àqueles que são produzidos numa situação de interação comunicativa, com funções comunicativas reconhecíveis, independentemente da sua extensão, isto é, curtos, formado por uma única palavra, ou longos, podendo ainda ser na modalidade da língua falada ou escrita, veiculada por qualquer suporte (TV, revista, livro...), de qualquer domínio discursivo (humorístico, escolar, literário, etc.), de qualquer género textual (poema, resumo, etc.) e que, na sala de aula, sejam relevantes as reflexões sociolinguísticas a partir do texto, no nível da frase, da palavra, dos morfemas e fonemas, que tenham em conta a diversidade. Assim, não se distanciam as reflexões estruturais sobre a língua dos seus possíveis contextos de uso. De acordo com estes autores ainda, o professor deve selecionar textos variados, produzidos na modalidade oral ou na modalidade escrita, mas oralizados em algum momento, que pertençam a géneros diversificados, patentes em diferentes domínios sociais e que sejam divulgados em suportes distintos (ex.: rádio, televisão, internet).

Posto isto, na UD III, durante a visualização do trailer do documentário “Karingana - Licença para contar”, procedeu-se ao preenchimento de um texto com lacunas, sendo que esta atividade de compreensão explorou o significado e o país de origem da expressão “Karingana”, a importância da língua portuguesa e, ainda, aspetos importantes acerca dos escritores/poetas que surgem no trailer, nomeadamente, Mia Couto, autor Moçambicano (Figura 7).

Importa, então, referir que a oralidade corresponde a um meio difusor do património oral, tradicional e literário e não deve ser esquecido, tal como relembra o trailer, que ainda

---

<sup>6</sup> Acedido em:

[https://ciencia20.up.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=136:tartaruga&catid=8:interno&Itemid=101](https://ciencia20.up.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=136:tartaruga&catid=8:interno&Itemid=101), (consultado em 22/04/2020).

hoje as literaturas africanas são fortemente marcadas por esta componente oral, aliás os contos de Mia Couto ou os poemas de José Craveirinha - escritores moçambicanos - são exemplos disso mesmo. Ainda, antes de se proceder à leitura do poema, foi pronunciada a expressão “caringana”, como um pedido para contar a próxima história, ou seja, o poema “A prenda”, de Mia Couto, que os alunos ouviram ao som de tambores africanos. Após a leitura do poema, seguiu-se a sua exploração por meio de um diálogo professor-aluno, em grupo turma, em que foram abordados vários aspetos através da colocação de várias questões, designadamente: Qual a reação inicial do menino perante a prenda que recebeu?; Por que manifestou essa reação? Indica duas expressões que o justifiquem.; O que o fez mudar de reação? Por que o “olhar” foi importante? e Qual o talento referido no texto? E qual o dom?.

Ademais, de acordo com Silva (1986, p. 37), a maioria das pessoas considera que “quem fala bem escreve bem”; contudo, e de acordo com a mesma autora, existem muitas exceções e “todos conhecemos casos de pessoas que comunicam oralmente com clareza, mas que sentem dificuldades significativas quando têm de escrever qualquer texto, mesmo pequeno” (Silva, 1986, p. 37). Sucede que, muitas vezes, também se verifica o oposto, ou seja, pessoas que escrevem corretamente, expressam-se com clareza por escrito, mas evidenciam muitas dificuldades em expressar-se oralmente. Ora, é evidente que cada forma de expressão tem as suas características e dificuldades inerentes e existem, nitidamente, diferenças entre a Oralidade e a Escrita; contudo, os dois domínios devem ser valorizados de igual modo, porque Escrita e Oralidade devem interligar-se e, assim, proporcionar ao indivíduo o melhor modo de comunicar, nos seus desenvolvimentos mais complexos e corretos cientificamente. Veja-se que Silva e Flôres (2005), citado por Braga et al. (2008, p. 2), consideram que, quanto mais escrevemos, “mais nos especializamos na produção de determinados tipos de textos orais e escritos”.

Efetivamente, a produção escrita não é uma atividade fácil para os alunos e exige “apuro técnico, disciplina e autocontrole, capacidade de distanciação crítica” (Amor, 2003, p. 131) e, por isso, surgiu a necessidade de se planificar a sua preparação através da utilização de atividades de escrita colaborativa. Neste sentido, em grupo turma e de forma oral, foi disponibilizado na versão escrita o poema supracitado aos alunos e pedido, aos mesmos, que identificassem no mesmo todas as expressões que aludissem aos sentidos, sendo exploradas as várias expressões que pudessem ser utilizadas para caracterizar cada um dos sentidos, sendo esta uma atividade de alargamento de vocabulário e de preparação para a escrita. O

alargamento de léxico e as estratégias que utilizadas para o promover e para o organizar, também, fazem parte do domínio da gramática. Este tipo de escrita ofereceu inúmeras vantagens, nomeadamente a troca de opiniões e argumentos, a procura por alternativas, desenvolvendo dessa forma o espírito de grupo, e a oportunidade de observar a forma como os colegas solucionaram diferentes situações que foram surgindo (Barbeiro & Pereira, 2007). Posto isto, a atividade de escrita proposta designou-se “Escrita à maneira de Mia Couto”, através da qual se alteraram alguns versos do poema de forma a que combinassem com as expressões que aludiam aos sentidos. De facto, o desenvolvimento desta atividade constituiu uma estratégia de escrita diretamente ligada à leitura, promovendo a motivação dos alunos para momentos de escrita, os quais demonstraram grande interesse e vontade em participarem.

De modo similar, na UD IV, foi proposta a produção de um texto escrito, tendo em conta os dados obtidos num gráfico de linhas, anteriormente analisado, e ainda, outras sugestões fornecidas acerca dos animais (personagens da obra lida e analisada), dos espaços, do tempo e dos diálogos existentes entre as personagens. Esta atividade mobilizou conhecimentos de matemática e foram selecionados dois textos para serem publicados num *Blog* em articulação com a Biblioteca Escolar funcionando como motivação para a escrita.

A aula de português da UD III terminou com a construção de um cartaz (ver Figura 8), onde foi exposta a ilustração da lua, pertencente à obra “A que sabe a lua?”, sendo que nessa ilustração faltavam algumas partes que foram entregues a cada aluno para que pudessem escrever a prenda que desejavam receber dos olhos de alguém, de acordo com os valores trabalhados na obra “A que sabe a lua?” e no poema “A prenda”. Neste sentido, cada pedaço de papel foi colado, na ilustração da obra, sendo posteriormente afixado o cartaz na sala de aula, trabalhando, também, a consciência estética. A exposição deste cartaz, assim como de outros trabalhos dos alunos, tornou-se de facto importante e, por isso; o professor e a escola precisam de pensar em espaços para que os alunos possam expor as suas produções e sentir que o trabalho desenvolvido por eles merece destaque.

Face ao exposto, durante todo o Estágio, as Unidades Didáticas apresentaram uma atividade final que se pretendia que sistematizasse os assuntos abordados ou que fosse a sua súmula, de forma a que fosse elaborada por todos os alunos da turma, e exposta na sala de aula para que, durante o ano, os estudantes pudessem recordar os temas trabalhados e

sentissem satisfação e orgulho pelo trabalho concretizado, uma vez que, de acordo com Oliveira (2010),

nós educadores necessitamos lutar para criar espaços específicos, sejam eles salas de artes ou espaços expositivos, para que as produções dos estudantes possam ser mais evidenciadas (...) para que sintam mais prazer em produzir nas aulas de Artes. (p. 14)

Importa ainda referir que esta atividade e outras implementadas vão ao encontro do Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, que se afirma como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, dado que são trabalhadas competências associadas a relacionamento interpessoal e implicam que os alunos sejam capazes de:

adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede; interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. (Martins, 2017, p. 25)

Finalmente, importa referir que o insucesso escolar na escolaridade básica, poderá ser justificado pelo facto de os alunos não desenvolverem de modo eficiente as competências da área do Português, sendo a língua portuguesa a nossa língua de comunicação e, para a maioria dos alunos, a língua materna. Segundo Valadares (2003, p. 31), a “língua Portuguesa, através do desenvolvimento das suas competências essenciais, desempenha um papel de relevo na aquisição de saberes nas diversas disciplinas” e ser competente, nos diversos domínios da língua materna, é fundamental para o processo educativo. Assim sendo, a Língua Portuguesa teve um lugar de destaque na UD implementada não só nas aulas de Português, mas também nas restantes áreas disciplinares uma vez que as competências desta área promovem um melhor desempenho nas outras áreas, uma integração social efetiva e uma aprendizagem mais significativa. A relevância deste facto vai ser explorada na componente investigativa, no capítulo IV deste Relatório.



### 3.3.2.2. HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Dando continuidade ao explanado sobre História e Geografia de Portugal, no ponto da *Especificidades Disciplinares*, é determinante que o ensino da História não se sustente apenas no passado, deve, também, proporcionar, após a conceção de conhecimentos acerca do passado, a alteração do presente numa área de experiências e a criação do “futuro como um horizonte de expectativa” (Alves, 2009, p. 25). Assim, salienta-se a necessidade de integrar, além da correlação existente entre o presente e o passado, uma perspetiva de futuro (Maia, 2010).

As questões-problema foram formuladas de forma a apresentar problemas atuais, designadamente, na UD IV, “*Devagar se vai ao longe!*”, em que os alunos tomaram conhecimento de duas notícias online, uma alusiva à abstenção nas legislativas de 2019 e, outra ao abandono escolar, e através das quais foi levantada a seguinte questão-problema: Será que tivemos sempre direito à educação e ao voto?, servindo a continuação da aula como uma forma de obtenção de informação para esta questão, analisando várias fontes alusivas às medidas tomadas pelos governos da Primeira República. Na UD V, os alunos visualizaram fotografias que retratavam a situação de refugiados, acompanhadas pela audição do hino da alegria, seguidas do levantamento da questão-problema: “O que é que a Europa tem para oferecer aos refugiados: muros ou oportunidades?”. O percurso de aula deu a conhecer, aos alunos, as dificuldades que os refugiados enfrentam em Portugal, assim como a igualdade entre todos os cidadãos, ao mesmo tempo que conheciam a União Europeia (UE) como uma das organizações internacionais em que Portugal se integra. Na UD II, os alunos assistiram a uma reportagem “Cimeira do clima junta representantes de 195 países.”<sup>7</sup>, onde foi levantada pelo professor estagiário a seguinte questão: “Será que a máquina a vapor, que surgiu na Revolução Industrial portuguesa do sec. XIX, causou poluição?”. Nesta aula, os alunos perceberam que a poluição não é um problema recente, conhecendo os níveis de poluição da cidade do Porto na Revolução Industrial Portuguesa, assim como as consequências desta para o operariado.

Neste sentido, torna-se fundamental o desenvolvimento de percursos de aula que incitem uma metodologia de ensino pela descoberta centrada no aluno, indagando uma

---

<sup>7</sup> Acedida em:

[https://www.rtp.pt/noticias/mundo/cimeira-do-clima-junta-representantes-de-195-paises\\_v1189346](https://www.rtp.pt/noticias/mundo/cimeira-do-clima-junta-representantes-de-195-paises_v1189346); (consultado em 17/02/2020).

estratégia norteada pela procura do conhecimento, com o apoio da realização de questões-problema que estimulem o estudante na procura do saber histórico de forma autónoma.

Nesta perspetiva, o destaque dado à aprendizagem incide sobre o aluno e sobre o papel do docente, obstando a uma aprendizagem sustentada em técnicas de memorização que não instituem qualquer vínculo com o presente (Schmidt & Barca, 2009), transitando para um conjunto de conhecimentos descobertos e (re)construídos de forma autónoma pelos alunos, por meio de tarefas que o professor lhes imputa (Félix, 1998). Deste modo, o docente detém o papel de orientador, dirigindo todo o processo de construção de conhecimentos, de forma a que todos os estudantes experimentem situações de aprendizagem, sendo essencial a adoção de novas ferramentas e estratégias facilitadoras dessa aprendizagem, pois tal como defende Barton (2004),

Se esperamos ensinar História dentro deste leque de perspetivas, temos de reconhecer a legitimidade de diferendos de ideias acerca do passado, e temos de dar aos alunos as ferramentas intelectuais necessárias para que eles possam tirar delas o seu próprio significado. (...) Esta forma de entendimento histórico flexível e útil irá beneficiar mais os alunos do que decorar (e depois esquecer) uma lista de conteúdos históricos. (p. 25)

Assim, ao longo do Estágio, assumiu-se um papel de investigador reflexivo sobre as práticas pedagógicas delineadas, de forma a que se pudesse reexaminá-las e ajustá-las, sempre que se considerasse oportuno, ao grupo de alunos. De acordo com os pressupostos expostos, a planificação das aulas implementadas sustentou-se na adoção de metodologias ativas de ensino da História, para além da análise dos documentos oficiais, nomeadamente, o Programa e Metas Curriculares (Ribeiro et al., 2013) e as Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB (DGE-MEC, 2018).

Além disso, e já abarcado no ponto da *Especificidades Disciplinares*, a elaboração dos planos de aula de História e Geografia de Portugal pautou-se por três momentos essenciais: o momento inicial, o desenvolvimento e a consolidação. O momento inicial, também designado por motivação detém grande pertinência, uma vez que é através deste momento que se consegue estimular a curiosidade dos estudantes para o tema em estudo, conduzindo-os à aprendizagem.

Na aula de História e Geografia de Portugal, enfatizou-se o momento de motivação, por exemplo, na atividade inserida na UD III, “*África com sentidos!*”, que se concentra nos conteúdos “O Mapa Cor-de-Rosa” e o “Ultimato Inglês”. Assim, foi projetada uma caricatura, da

autoria de Bordalo Pinheiro, alusiva a John Bull e ao Ultimato inglês contra Portugal (Figura 9) e através da qual foi feita a seguinte questão-problema: “Por que não somos uma Monarquia?”.

Seguiu-se um diálogo orientado através da colocação de várias questões que pretendiam aferir os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos conteúdos a trabalhar, pois, de acordo com Arends (1995), o “ensino, numa perspetiva construtivista, não é entendido como o relato ou transmissão de verdades estabelecidas aos alunos, mas sim como proporcionar-lhes experiências relevantes e oportunidades de diálogo de modo a que a construção de significados possa emergir” (p. 4). Portanto, foi essencial focar as questões para dirigir a atenção dos alunos para os pormenores que a caricatura ostentava, nomeadamente, o país que estava a empunhar uma arma e contra que país essa arma estava a ser apontada, as dimensões exageradas de Inglaterra face a Portugal e o continente disputado entre os dois países, com o intuito de se direccionar o aluno para a descoberta dos conhecimentos pretendidos. Importa, ainda, salientar que, no instante em que a caricatura foi projetada, mesmo antes de serem questionados, os alunos começaram de imediato a transmitir as suas ideias sobre o que visualizavam, o que evidenciou a envolvimento imediata na aula por parte da turma e a motivação manifestada pela mesma.

Na UD I, “*Expressões idiomáticas com História: À grande e à Francesa!*”, foram abordadas as Invasões Napoleónicas e as suas consequências em Portugal, como momento de motivação, os alunos observaram uma imagem do Castelo de S. Jorge com a bandeira francesa hasteada e

colocada a questão seguinte: “Será que Portugal já teve um rei francês?”, esta simples questão incitou nos alunos curiosidade, acerca da resposta à questão e fez com que estivessem atentos ao percurso da aula para poderem verificar se um dia Portugal teve, ou não, um rei francês.

A segunda parte das aulas de História e Geografia de Portugal constituíram o momento em que os conteúdos programáticos foram trabalhados de forma mais pormenorizada, baseando-se na exploração de diversas estratégias de ensino-aprendizagem, destacando-se o recurso a variadas fontes históricas como elemento integrante e crucial na construção do conhecimento histórico (Maia, 2017). Posto isto, no decorrer da elaboração dos planos de aula, pretendeu-se que os estudantes fossem confrontados com diferentes tipos de fontes, tentassem interpretá-las, produzindo inferências e deduções e se vissem confrontados com o facto de que, cada um deles, poderia retirar conclusões diferentes sobre uma mesma fonte, uma vez que na perspectiva de Barton (2004),

Numa democracia pluralista, não podemos impor uma única visão do bem comum aos estudantes ou ensinar-lhes um único julgamento sobre a História, mas numa democracia deliberativa, nas discussões dos trabalhos em grupo podemos comprometê-los no desenvolvimento dos seus próprios julgamentos e das suas próprias visões. (p. 25)

Procurou-se que a partilha destes pontos de vista levasse os alunos a admitirem algumas realidades, como, por exemplo, o reconhecimento de a mesma fonte poder ser objeto de interpretações diferentes e que nenhuma delas tem, necessariamente, de estar errada, o que Cooper (2012) “considera ser essencial para o desenvolvimento do pensamento democrático” (p. 60). Importa ainda referir que esta atividade vai ao encontro do Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, dado que são trabalhadas competências associadas a relacionamento interpessoal.

Neste sentido, a implementação de qualquer planificação que coloque particular ênfase na construção do conhecimento e desenvolvimento de competências de aprendizagem, tendo por base o uso de fontes históricas e historiográficas diversas, é, com certeza, uma mais-valia e contribui, segura e eficazmente, para a formação pessoal, intelectual, cívica e social dos alunos, na medida em que a História é uma das disciplinas que melhor permite compreender a complexidade da vida em sociedade (Mattoso, 1999). Pois bem, na UD III, a análise e discussão das diversas fontes históricas realizou-se, inicialmente, em pequenos grupos de alunos que tiveram de preencher um esquema interpretativo referente a cada fonte, note-se que cada

grupo trabalhou temas e fontes diferentes (Figura 10), visto que, na perspetiva de Alves (2001),

Mais do que o fornecimento do saber é importante dotá-los, neste nível de aprendizagem, de capacidades para procurar; (...) dar-lhes a conhecer as fontes de informação é garantir-lhes a autonomia pessoal; permitir-lhes a apresentação das suas pesquisas – de forma individual ou coletiva, por escrito ou oralmente – é desenvolver-lhes a sociabilidade e criar-lhes condições para uma intervenção responsável na vida social e política. A História tem de ser um pretexto para o crescimento intelectual, para a autonomia pessoal e para a solidariedade cívica. (p. 28)

Importa, também, referir que, durante a elaboração dos planos de aula, se tiveram em atenção as dificuldades acrescidas por parte de dois alunos que beneficiavam de medidas seletivas e, por isso, os dois esquemas cujas fontes eram mais diretas e, por isso, envolviam um menor grau de complexidade, foram trabalhados pelos grupos aos quais esses alunos pertenciam. Ainda neste momento da aula, os alunos tiveram oportunidade de apresentar à turma o trabalho desenvolvido através da aplicação *padlet* que constituiu uma estratégia pedagógica privilegiada, uma vez que se afigura como uma atividade de aprendizagem estimulante, pois a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação revela-se como uma ferramenta metodológica imprescindível para a concretização de múltiplas atividades propostas dentro e fora da sala de aula (Ministério da Educação, 2001) e, ainda, tal como afirma Belloni (2001), “o avanço tecnológico no campo das comunicações torna indispensável e urgente que a escola integre esta nova linguagem audiovisual – que é a linguagem dos alunos – sob pena de perder o contacto com as novas gerações”(p. 69). Efetivamente, o recurso às TIC revelou-se, mais uma vez, uma estratégia pedagógica privilegiada, na medida em que criou momentos de motivação por parte dos alunos, até mesmo daqueles que normalmente se manifestavam desinteressados perante os conteúdos escolares. Paralelamente a cada apresentação, através da projeção dos esquemas elaborados, formou-se, em grande grupo, um mapa concetual sobre o tema abordado, de forma a potenciar, durante a aprendizagem, o interesse, a atenção e a participação dos alunos, na medida em que, segundo as perspetivas de Valadares e Graça (1998), citado por Gonçalves (2012), a “construção de mapas conceptuais desperta o entusiasmo, suscita a curiosidade de aprender, particularmente em alunos pouco motivados pelo ensino memorístico a que muitas vezes são sujeitos, mas capazes de representar os seus conhecimentos de forma criativa e significativa.” (p. 27). De facto, ao longo da elaboração do mapa conceptual, constatou-se a existência de uma grande

predisposição, por parte de todos os alunos, para discutir, participar e demonstrar os conhecimentos que possuíam acerca dos conteúdos em questão. Em simultâneo, este momento da aula ficou marcado pelo registo individual do mapa conceitual criado, imediatamente a seguir à apresentação de cada esquema, uma vez que se tornou fundamental sistematizar, por escrito, as ideias centrais e coletivas, evitando-se, assim, uma aula marcada sobretudo pela oralidade, já que, sem este tipo de tarefa, a concentração acaba por dissipar-se, sendo que os registos escritos norteiam e organizam o estudo posterior dos alunos.

No momento final da aula em questão, correspondente à consolidação dos conhecimentos, valorizou-se, mais uma vez, o diálogo, em grande grupo, de forma a que os alunos inferissem a resposta à questão-problema supracitada. Assim, este momento permitiu aos alunos uma consolidação de conhecimentos mais significativa, reforçando conceitos e esclarecendo e/ou relembrando as principais ideias dos conteúdos explorados naquela aula.

Face ao exposto, o trabalho colaborativo e cooperativo foi valorizado ao longo de todas as Unidades Didáticas, apresentando-se como uma realidade observada e praticada, uma vez que se torna uma metodologia essencial para a descoberta de estratégias pedagógico-didáticas que facilitam o sucesso das aprendizagens dos alunos. De acordo com Lopes e Silva (2009), a permanência numa metodologia tradicional, quase exclusivamente focada nas aprendizagens conceituais, tem como consequência o individualismo, a competição não saudável entre os alunos, o reforço a exclusão social, a inadaptação dos alunos menos capazes, não preparando as crianças para os exigentes desafios colocados pela sociedade e cultura atuais.

### **3.4. ATIVIDADES COMPLEMENTARES AO ESTÁGIO EM ENSINO NÃO PRESENCIAL**

Como foi referido no ponto 2.1, do Capítulo II deste Relatório de Estágio, devido à declaração da Organização Mundial de Saúde, no dia 30 de janeiro de 2020, que decreta o estado de emergência de saúde pública e a classificação da situação infecciosa relativa ao vírus SARS-CoV2 como pandemia, no dia 11 de março de 2020, o Governo Português, entre outras

medidas excepcionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus — COVID-19, decretou a suspensão das atividades letivas e não letivas e formativas com presença de estudantes em estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos e do setor social e solidário de educação pré-escolar, básica, secundária e superior (artigo 9.º, Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março).

Apesar do E@D se ter revelado a única solução viável para a continuidade do ensino, uma das desvantagens óbvias, de imediato apontada, foi a implicação de custos para as famílias. Requerendo equipamento como computador e ligação à Internet, os alunos com perfil socioeconómico mais baixo são os mais prejudicados, o que resultou no aumento de desigualdades entre os diferentes grupos socioeconómicos, havendo a necessidade de pensar numa alternativa para os alunos que não possuíam os meios tecnológicos necessários ao E@D.

A alternativa tão necessária foi o projeto #EstudoEmCasa, que nasceu de uma parceria entre o Ministério da Educação e a RTP, no sentido de produzir conteúdos televisivos que servissem de complemento ao E@D, que se verificou obrigatório. Estes conteúdos emitidos pela televisão não garantiam aprendizagem por si só, sendo necessário o acompanhamento e a orientação pelas vias possíveis, designadamente, pelos seus professores, porquanto de acordo com o Ministério da Educação e da Ciência “O #EstudoEmCasa não é a substituição da escola. É uma escola que se faz próxima sempre em articulação com aquela que hoje tem as portas fechadas, mas que tem os profissionais em linha para encurtar distâncias”<sup>8</sup>.

Consequentemente, dada a mudança ocorrida em todo o mundo e a impossibilidade de continuação da PES em contacto direto com os alunos, surgiu a necessidade de adaptar o Estágio, tendo sido propostas duas tarefas: Tarefa 1, *Observação, análise e replanificação, #EstudoEmCasa*, e a Tarefa 2, *Planificação e simulação de uma aula*.

A primeira destas consistiu na observação e análise reflexiva de seis aulas do #EstudoEmCasa (Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB; Português, Estudo do Meio, Matemática, Educação Artística do 1.º CEB) dos anos correspondentes ao Estágio (3.º e 6.º anos).

Esse estudo reflexivo foi dividido em três blocos: o Bloco I – Português, o Bloco II – Estudo do Meio e História e Geografia de Portugal, e o Bloco III – Matemática e Educação Artística. Em cada um dos blocos, foi efetuada a sinopse e a reflexão crítica de duas aulas

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://estudoemcasa.dge.mec.pt/>; (consultado em 07/04/2020).

sobre o percurso concretizado (estratégias, recursos didáticos utilizados, apresentação e sequencialização das atividades), seguindo-se de uma replanificação de uma atividade de uma dessas duas aulas, respeitando os moldes do projeto #EstudoEmCasa, com elaboração dos recursos utilizados.

Tendo presente o carácter urgente da produção dos conteúdos do #EstudoEmCasa e o facto de os professores não estarem familiarizados com estúdios de gravação, na reflexão efetuada, não foram considerados, na análise destas gravações, aspetos causados por maior ou menor habilidade tecnológica e pelo nervosismo. Houve seguramente aspetos que poderiam ser melhorados, mas o importante foi não deixar nenhum aluno para trás e desta forma chegar a todos eles, cumprindo o promulgado na Constituição Portuguesa, o ensino universal, gratuito.

Esta atividade permitiu um olhar reflexivo sobre o trabalho dos professores, as atividades e os recursos utilizados no #EstudoEmCasa e, assim, melhorar a própria prática, a observação pode ser entendida como uma ferramenta fundamental para relacionar a teoria com a prática, possibilitando ao futuro docente o contato com a realidade e a prática docente, fazendo um diagnóstico da mesma como forma de identificar as principais dificuldades e se preparar melhor para exercer a futura profissão.

A segunda tarefa consistiu na elaboração de uma Unidade Didática, em diálogo com os professores cooperantes e com os professores supervisores, que contemplasse uma aula de Português de 2.º CEB, uma aula de História e Geografia de Portugal de 2.º CEB e duas manhãs de 1.º CEB, englobando Português, Estudo do Meio, Matemática e Educação Artística. Esta UD, já anteriormente mencionada, foi a quinta elaborada pelo estagiário e foi denominada “*Europa 100 fronteiras!*”. Como a sua conclusão coincidiu com a última semana do ano letivo, não houve a oportunidade de concretizar com os alunos, em E@D, os planos elaborados. No entanto, estas aulas foram simuladas pelo professor em formação e gravadas, como registo e avaliação da supervisão por parte dos professores supervisores.

Análoga a outras UD elaboradas, esta foi pensada de forma a articular os diferentes conteúdos. Na aula de História e Geografia de Portugal e Estudo do Meio foi explorada uma reportagem da abertura do telejornal da RTP e uma publicação do Diário de Notícias, da época que retrata a adesão de Portugal à CEE; uma apresentação acerca dos países fundadores da União Europeia e dos seus sucessivos alargamentos, os símbolos da União Europeia e dos direitos dos cidadãos europeus.



Na aula de Português, foi programada a exploração de uma reportagem, “Os refugiados que Portugal abandonou”, da SIC Notícias; da obra “Uma longa viagem”, de Daniel Chambers, acompanhada pela projeção das ilustrações. Esta obra é constituída por duas viagens que se cruzam no oceano, a viagem dos gansos para Sul e a viagem dos refugiados até à Europa, para Norte. Foi ainda lido e explorado o poema “Lágrima de preta”, de António Gedeão, que aborda o racismo.

Na aula de Matemática, foi abordado o euro, projetando uma visita de estudo ao centro do Porto, com o intuito de aprender matemática fora da sala de aula. Foram resolvidos, na aplicação *Math City Map*, desafios envolvendo a manipulação de moedas, determinação de despesa total, determinação de troco, orientação no espaço, cálculo mental, resolução de problemas, promoção da comunicação matemática, entre outros aspetos. Sobre esta temática, os autores Ponte & Quaresma (2012) refletem acerca da natureza e do papel dos contextos no ensino da Matemática, considerando que:

A corrente da “educação matemática realística”, iniciada por Hans Freudenthal (1973), dá uma atenção especial aos contextos das tarefas. Para esta corrente, as situações que constituem pontos de partida para a aprendizagem da Matemática devem fazer parte da realidade dos alunos. Para Freudenthal (1991) a realidade é o que é experienciado como real pelos alunos, ou seja, as situações que eles compreendem e a que atribuem significado, e onde se incluem situações puramente matemáticas, ao lado de situações extra-matemáticas, que se podem referir a atividade da vida corrente. (p. 200)

Como se pode verificar, nesta corrente da educação matemática, o contexto da tarefa é determinante para envolver o aluno numa construção ativa do conhecimento. Defende-se que o ponto de partida deve ser familiar aos alunos para que possam iniciar a atividade a partir do que já conhecem e lhe atribuam significado, só depois podem enfrentar novos desafios e estabelecer conexões com o que já sabem, seja na Matemática ou na “vida real” e, assim, reorganizar o seu pensamento e progredir no seu conhecimento

Na Educação Artística, além de ser trabalhado o hino da alegria, nona sinfonia de Beethoven, foram abordadas as características da *Pop Art* e, em grupo, utilizando imagens decorrentes do percurso de aula (imagens dos gansos, refugiados, mapas da Europa, bandeira da UE, notas ou moedas do euro), foi planeada a produção de séries de imagens respeitando as características deste tipo de arte.

Nesta tarefa 2, estava incluída a gravação da simulação das aulas planeadas, cada simulação de aula do 2.º CEB teve entre 30 e 40 minutos e a simulação de cada manhã de 1.º CEB teve cerca de 45 minutos, evidenciando a articulação entre as áreas curriculares presentes. Embora a planificação fosse pensada para ser concretizada presencialmente, esta simulação assemelhou-se muito ao trabalho desenvolvido pelos professores do #EstudoEmCasa, o tipo de discurso que o estagiário usou foi o mesmo, simulando a presença dos alunos à sua frente e imaginando possíveis respostas e dúvidas que os mesmos pudessem ter.

A gravação da simulação foi útil, no sentido em que permitiu ao professor em formação consciencializar-se dos vícios de linguagem que possui, as chamadas muletas discursivas, a coerência/incoerência do seu discurso, as repetições que faz, entre outros aspetos. Neste sentido, atendendo às várias gravações que fez e à posterior visualização, foi uma atividade que promoveu a autorreflexão e autoavaliação no que se refere ao discurso pedagógico e à atuação científico-pedagógica como um todo.

A elaboração das tarefas foi muito enriquecedora e útil para os professores em formação. Foram propostas para colmatar a impossibilidade de continuação do Estágio presencial, mas não promoveram o contacto com os alunos, como era suposto, mesmo que não presencial.

### **3.5. MATERIAIS E RECURSOS EDUCATIVOS**

Na Escola de hoje, acessível a todos os alunos, independentemente do seu meio socioeconómico e familiar, importa utilizar todos os recursos que favoreçam aprendizagens significativas e a aquisição de competências. De acordo com Blanco (1994), existem benefícios em pensar no material curricular como algo nem demasiado amplo, nem demasiado restrito, permitindo abranger materiais de laboratório e materiais de uso corrente e, por isso, define materiais curriculares como “todos aqueles ‘artefactos’, impressos ou não, cuja função é a de

servir como veículos para ensinar e aprender algo, que são utilizados no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem e, portanto, de uso nas aulas” (Blanco, 1994, p. 264).

Atualmente, são muitos os recursos educativos, impressos ou não, físicos e digitais, à disposição e que servem toda a comunidade educativa.

Deve, desde logo, destacar-se que, atualmente, os recursos educativos digitais (RED) são aqueles que mais têm relevo, quer porque são cada vez mais diversificados, quer porque são cada vez mais acessíveis e, ainda, porque são considerados como recursos motivadores do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Efetivamente, o uso dos RED pode contribuir e facilitar o desenvolvimento de novas abordagens educativas, uma vez que permitem novas propostas de atividades e novas abordagens pedagógicas. De acordo com Hylén (2011), estes instrumentos podem contribuir para uma oferta diversificada de recursos de aprendizagem, uma vez que podem incluir ficheiros de texto, imagens, sons, vídeos em formato digital. Neste sentido, a utilização destes instrumentos pode ser um agente potencializador de novas estratégias de ensino possibilitando, por isso, a inovação das práticas pedagógicas e um maior envolvimento dos alunos durante o processo de aprendizagem. Acresce que, alguns dos recursos contidos nos RED, possuem uma componente que se pode assumir como tendo um carácter mais lúdico, o que conduz a maior adesão dos alunos a este tipo de propostas, que tendem a apreciar esta valência e, por sua vez, facilita o seu envolvimento nas atividades propostas pelo professor.

O docente em formação utilizou alguns RED na conceção e concretização das suas UD, designadamente: vídeos, apresentações em *PowerPoint* interativas, *padlet*, *applet* do *GeoGebra*, *plickers*, *blog*, *ourboox*, *hangout*, entre outros. Durante o Estágio, a utilização destes RED revelou-se, na perspetiva do docente em formação, um fator de motivação dos alunos, um maior envolvimento dos mesmos no processo de ensino e aprendizagem e ainda um fator decisivo para atingir os objetivos propostos em cada área disciplinar.

Apesar da importância crescente dos RED em contexto educativo, não deve ser descurado o papel dos materiais impressos utilizados, com especial enfoque no manual escolar, até porque este recurso assumiu grande importância durante o período de Estágio, como se explanará.

Antes de mais, torna-se pertinente, aqui, distinguir os materiais impressos elaborados pelos professores, tendo em conta as especificidades da turma, e os manuais escolares, que são regulados ministerialmente e editados por empresas comerciais, de modo a concretizar os

objetivos, os conteúdos e as sugestões metodológicas dos programas que regulam a prática educativa. O Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de novembro (Ministério da Educação, 1990), diploma que regulamenta a política dos manuais escolares, define, no artigo 2.º, o manual escolar como:

instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de atividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efetuada. (artigo 2.º do Decreto-Lei nº 369/90, de 26 de novembro)

De facto, o manual escolar tem um lugar de referência na sala de aula. Segundo a autora Gerard (1998), o manual escolar continua a ser o suporte de ensino mais eficaz, apesar dos inúmeros suportes que surgem fruto das tecnologias da informação e comunicação. Neste sentido, o manual segue a constituir um dos recursos de trabalho mais utilizado, não só de alunos, mas também de professores.

Ora, os manuais escolares não são concebidos unicamente para os alunos, são-no também para os professores, sendo a estes a quem cabe a decisão de adoção. Na verdade, o manual escolar pode ser utilizado pelo professor como fonte de informação científica geral e pedagógica e ainda como auxílio na gestão das aulas, sendo que, muitas vezes, constitui o único recurso utilizado na prática letiva, orientando as atividades, sendo a sua presença na sala de aula indispensável, determinando os conteúdos, as estruturas e os ritmos. Acresce que o manual escolar é ainda utilizado pelos professores para interpretar e seguir sugestões dos programas, assim como para selecionar exercícios e organizar os conteúdos (Barbosa, 2004). Desta forma, ao planificarem, os professores não trabalham diretamente com os programas, mas com manuais escolares, que funcionam como orientações estruturantes e organizadoras da aula, embora o manual não seja o programa.

Importa ainda esclarecer que, dependendo do uso que o professor faz deste material didático, é a este que compete a ponte de ligação entre a escola a família, dando a possibilidade aos pais de acompanhar e verificar as aprendizagens dos filhos e as tarefas realizadas nas aulas (Fernandes & Gonçalves, 2009).

Tendo presente, atualmente, a gratuidade dos manuais escolares na escolaridade obrigatória na rede pública de ensino, a sua função primordial de desenvolver competências

dos alunos e por se revelar um auxiliar útil no processo de ensino aprendizagem, enquanto recurso didático, o manual foi utilizado nas UD implementadas, tendo sido analisadas criteriosamente as propostas utilizadas e as “reinterpretações” que este fez dos documentos normativos. Desta forma, conhecer os manuais escolares trouxe benefícios durante a PES, no sentido em que desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento pessoal e social de cada aluno, nunca tendo sido aplicado algo organizado e decidido pelos autores do manual, tendo o estagiário assumido um papel interventivo e, sobretudo, reflexivo.

Acresce que o manual escolar, durante determinado período em que decorreu o Estágio, veio assumir um papel de maior importância, depois que, conforme já exposto em 2.1., do Capítulo II deste Relatório, a pandemia, subsequente declaração de estado de emergência e consequente encerramento de todos os estabelecimentos, determinaram o E@D generalizado. Com o E@D generalizado, não obstante a utilização de muitos outros recursos associados às tecnologias da informação (TIC), os recursos educativos digitais, o manual escolar representa a mais importante forma de ligação entre a escola (e professor) e a família (e o aluno).

Tal como referem Rego, Gomes e Balula (2010):

mesmo com as potencialidades que a Sociedade da Informação e do Conhecimento oferece ao nível do acesso a uma diversidade de recursos, a importância do manual escolar, enquanto ferramenta centralizadora e condutora dos processos de ensino-aprendizagem, é amplamente reconhecida pelos vários actores do contexto educativo. (p. 5)

Com enorme relevância para a fase de E@D generalizado, deverá ter-se em conta que, conforme considera Rego, Gomes e Balula (2010) (sobre a avaliação e certificação dos manuais escolares), o manual escolar constitui um dos principais meios para atingir objetivo de uma educação de qualidade para todos, desde logo porque se trata de um recurso que está disponível a todos os intervenientes educativos, nomeadamente os alunos, independentemente do seu estatuto cultural, socioeconómico ou região. Ora, na fase de E@D generalizado, muitos foram os problemas que se colocaram e, inclusive, verificaram, sobre as condições socioeconómicas dos alunos, acesso às tecnologias de informação e conhecimentos sobre as mesmas.

O E@D implica a necessidade de equipamento, como computador e ligação à Internet, o que, por sua vez, implica custos para as famílias. E é aqui que o manual escolar, enquanto recurso impresso comum e gratuito, a nível nacional, assume um papel mais preponderante na ligação entre a escola e a família. Para muitos alunos da turma do 1º CEB, com perfil

socioeconómico mais baixo, o manual escolar constituiu o único elo de ligação entre a escola e a família no período em causa, possibilitando a continuidade do ensino e da aprendizagem, o acompanhamento pelos encarregados de educação/família, bem como o apoio destes aos alunos na realização de atividades propostas pelo manual escolar, auxiliou mitigando as desigualdades entre estes alunos e outros de grupos socioeconómicos mais favorecidos, com acesso a outros recursos.

Acresce que a importância do manual escolar não se revela apenas nos casos de carência tecnológica proveniente de falta de recurso económicos, mas também deverá considerar-se o âmbito dos conhecimentos digitais dos alunos que, na grande maioria dos casos, se resume ao domínio de ferramentas informáticas que nada têm que ver com as ferramentas necessárias ao processo de ensino-aprendizagem, designadamente os conhecimentos sobre jogos informáticos ou redes sociais informáticas desadequadas ao E@D.

Ora, todos estes problemas apenas conseguem ser minorados pelos manuais escolares, enquanto veículo centralizador e condutor do processo de ensino-aprendizagem, comum e acessível a todos.

Ademais, considerando que o acompanhamento dos alunos durante o E@D foi feito pelos pais e/ou encarregados de educação e familiares, não é desprezível referir que, de acordo com as conclusões do estudo realizado pelo Observatório dos Recursos Educativos (ORE), “Os manuais escolares na relação escola-família”, de Julho de 2009, “Uma significativa maioria dos pais (96,76%) considera que os manuais escolares são importantes para o acompanhamento do trabalho escolar dos seus educandos”, bem como que “O manual escolar é o recurso educativo mais mobilizado pelos encarregados de educação quando querem auxiliar os seus educandos nos estudos.” e ainda que “os encarregados de educação preferem claramente (79,17%) que os seus educandos estudem mais por estes do que dispersamente por outros recursos educativos: fotocópias, sítios da Internet, livros técnicos, enciclopédias, dicionários, etc.”. O mesmo estudo revela ainda que

“A maioria dos alunos gosta de estudar por manuais escolares. O valor que exprime a referida maioria cifra-se na ordem dos 70% e, desta percentagem, 19,30% (alunos do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico) afirmam mesmo gostar muito de estudar pelo recurso educativo em análise”. (p. 22)

Trata-se, então, de um estudo que demonstra a visão positiva e preferência das famílias pelo manual escolar, e até mesmo dos alunos, o que deve ser considerado no contexto do E@D obrigatório.

### **3.6. REFLEXÃO FINAL**

A reflexão consiste num exercício fundamental na formação inicial e contínua do professor, ocorrendo antes, durante e após a sua ação (Alarcão & Canha, 2013), auxilia numa alteração de atitudes e, naturalmente, conduz ao aperfeiçoamento das suas práticas.

É importante referir a orientação dada pelos professores supervisores no processo de planificação, em que foi privilegiada partilha de ideias, assim como o papel dos professores cooperantes, aqueles que melhor conheciam os alunos e auxiliavam o mestrando na tomada de decisões acertadas.

Simultaneamente, há que realçar o facto de, por meio da observação desenvolvida e da reflexão das próprias aulas, ter desenvolvido competências para planificar atividades e adotar estratégias cada vez mais diversificadas, impulsionadoras de uma aprendizagem consistente e significativa, que asseverasse o envolvimento de todos os alunos, sem exceção. As metodologias adotadas foram sustentadas científica e pedagogicamente, foram adequadas face aos documentos oficiais de ensino e ao desenvolvimento dos alunos, os recursos construídos e selecionados foram pertinentes e apropriados perante os objetivos e as competências trabalhados em cada UD, bem como face ao grupo de alunos.

Em jeito de conclusão, e tendo por base tudo o que foi exposto neste Capítulo III, durante todo o Estágio houve o cuidado de se integrar nas planificações, atividades, estratégias e recursos variados, que proporcionassem a construção e o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e de competências essenciais, através da articulação e da contextualização dos saberes, tornando, dessa forma, o processo de ensino e de aprendizagem mais efetivo e significativo. Em todos os momentos e todas as atividades que o mestrando desenvolveu no Estágio, colocou a sua essência, o seu cunho pessoal, articulando os documentos oficiais, a individualidade dos alunos, com o que o mestrando entende por correto, justo e concretizável.

## **CAPÍTULO IV - ENTRE A INTERVENÇÃO EDUCATIVA E A INVESTIGAÇÃO**

### **4.1. DOS CONSTRANGIMENTOS ÀS OPÇÕES**

Neste capítulo, serão apresentadas notas para um projeto educativo intitulado *Preocupações ambientais no ensino do Português*, sendo que este projeto foi iniciado pelo mestrando, havendo evidências disso nas UD concretizadas, no ponto 4.2 dar-se-ão mais informações acerca do projeto e apresentar-se-á o constrangimento que levou à interrupção do mesmo.

O constrangimento que paralisou o projeto, designado anteriormente, motivou o estudo, de cariz investigativo, realizado no âmbito de uma investigação aplicada, integrada no desenvolvimento do Relatório de Estágio da Unidade Curricular *Prática de Ensino Supervisionada* do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, e apresentado no ponto 4.3. Esta investigação, intitulada *Estudo de perceções de professores, alunos, pais e encarregados de educação* pretende estudar as perceções de professores (de várias áreas disciplinares), de alunos e de pais sobre a importância das competências em Língua Portuguesa (compreensão e expressão orais e escritas) e de literacia digital para o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem durante o Ensino a Distância (E@D), no âmbito do confinamento obrigatório em virtude da COVID-19.

A aplicação do instrumento deste estudo – inquérito por questionário - coincidiu com a última semana de aulas, após a entrega da Tarefa 2 de complemento ao Estágio, sendo que o terminar do ano letivo é caracterizado pela azáfama, tal facto impediu a obtenção de um número superior de respostas aos inquéritos, sendo um constrangimento identificado.



## **4.2. PREOCUPAÇÕES AMBIENTAIS NO ENSINO DO PORTUGUÊS: NOTAS PARA UM PROJETO EDUCATIVO**

Durante a observação participante das ações educativas, aquando da observação das ações dos professores cooperantes em contacto com os alunos, foram recolhidas e registadas informações acerca das turmas e surgiu a oportunidade de desenvolvimento de um projeto que envolvesse a Educação ambiental. Alguns alunos das turmas participavam num clube, Clube das Artes e do Ambiente, em que o objetivo principal era o ensino do manuseamento básico de instrumentos de expressão plástica e promoção e organização de eventos de manifestações artísticas. Através do contacto com os alunos participantes e com os professores responsáveis pelo clube, surgiu a hipótese de desenvolvimento de um projeto do com a colaboração do docente estagiário.

Este projeto tinha como objetivo principal confrontar os alunos com situações reais, promovendo o seu envolvimento e pensamento crítico em relação aos dilemas éticos colocando os alunos na posição de atores com o poder de atuar sobre elas, dando-lhes liberdade de pensamento e de opinião, compreendendo, assim, a forma como se posicionam em relação às preocupações ambientais. Este projeto iria envolver as artes e as preocupações com o ambiente, propósito do clube, assim como a língua portuguesa e o seu contributo para a sensibilização e preservação do meio combatendo atitudes que o prejudicam. Este projeto ia, assim, ao encontro do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, mais precisamente o Princípio G. que se refere à sustentabilidade, em que se pode constatar que a Escola

contribui para formar nos alunos a consciência de sustentabilidade, um dos maiores desafios existenciais do mundo contemporâneo, que consiste no estabelecimento, através da inovação política, ética e científica, de relações de sinergia e simbiose duradouras e seguras entre os sistemas social, económico e tecnológico e o Sistema Terra, de cujo frágil e complexo equilíbrio depende a continuidade histórica da civilização humana. (Martins et al., 2017, p. 14)

Sendo assim, o projeto promove valores, mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, comportamentos de reduzir, reciclar e reutilizar, levando os alunos a compreender a importância da ética e da cidadania nas questões ambientais e da sustentabilidade.

A planificação das Unidades Didáticas concebidas e concretizadas foram contemplando momentos em que esta temática se inseria, enquadrados no título agregador das mesmas, como a seguir se refere.

Na UD II “*História(s) de pernas para o ar!*”, no 1.º CEB, foi analisado o conto “O monstro”, da obra “Seis histórias às avessas” de Luísa Ducla Soares. Neste conto, o monstro alimentava-se de petróleo e derivados e foi o herói após um derrame petrolífero. Foram projetadas e analisadas imagens reais com as consequências de derrames de produtos petrolíferos, essas consequências foram registadas pelos alunos em tiras de papel usadas para integrar um cartaz com vários elementos abordados na aula. Os alunos foram questionados no sentido de se perceber como poderiam tornar-se heróis na sua rua, assim como o monstro se tornou o herói do mar de Cascais; enumeraram atitudes de prevenção para assim proteger o meio que envolve as suas casas; essas atitudes, no final, serviram para complementar o cartaz iniciado anteriormente.

Na mesma UD, agora em História e Geografia de Portugal, no 2.º CEB, foi abordada a Revolução Industrial portuguesa do Século XIX e a localização das principais zonas industriais da época, sendo que o plano de aula incluiu a projeção e a análise de imagens das ilhas do Porto, assim como uma notícia da época que retrata a poluição da cidade, como consequência da Revolução Industrial.

Na UD IV, “*Devagar se vai ao longe*”, na turma de Português, no 2.º CEB, foi analisada a fábula de La Fontaine “A Lebre e a Tartaruga”, sendo que uma das atividades propostas se designava “A Tartaruga terrestre, que desta vez, perdeu a corrida”. Esta atividade consistiu na leitura individual do artigo “Cágados «invasores» ameaçam espécies portuguesas”<sup>10</sup>, de Isabel Pereira, acedidos no site Ciência 2.0. Com a leitura deste artigo, pretendeu-se que os alunos se apercebessem que nem sempre a Tartaruga ganha a corrida, visto que, neste caso, as Tartarugas Autóctones de Portugal estão a perder a corrida para outras Tartarugas Exóticas (oriundas de outros habitats e libertadas pelo Ser Humano em Portugal), podendo provocar a sua extinção. Foi apresentado aos alunos um modelo de panfleto informativo que incluía imagens e alguns tópicos de orientação para a abordagem dos conteúdos relevantes a trabalhar. O preenchimento do panfleto, apresentado anteriormente, incluía interpretação do

---

9 Acedido em: [https://ciencia20.up.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=136:tartaruga&catid=8:interno](https://ciencia20.up.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=136:tartaruga&catid=8:interno); (consultado em 22/04/2020).

artigo, e, ainda, frases persuasivas em relação ao tema, de forma a apelar para não libertar as Tartarugas Exóticas na natureza, contribuindo, assim, para a mudança de comportamentos. No link onde os alunos acediam ao artigo, também se encontrava um áudio de José Teixeira<sup>11</sup> que continha informações essenciais para finalizar o preenchimento do panfleto. Dos panfletos criados foram selecionados alguns para publicação no Blog da escola em articulação com as atividades da Biblioteca Escolar.

Estas atividades foram sendo construídas e aplicadas ao longo das regências do mestrando com o intuito de se adensarem e iniciar a colaboração com o *Clube das Artes e do Ambiente*. No entanto, dado o encerramento das atividades letivas presenciais, este projeto não reuniu as condições necessárias para ser concretizado, tornando-se apenas notas de um projeto que guiaram, de forma unificadora, parte da prática letiva do estagiário.

---

<sup>10</sup> Acedido em:

[https://ciencia20.up.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=136:tartaruga&catid=8:interno](https://ciencia20.up.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=136:tartaruga&catid=8:interno); (consultado em 22/04/2020).

### **4.3. ESTUDO DE PERCEÇÕES DE PROFESSORES, ALUNOS, PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

*Este estudo de percepções apresenta-se sob a forma de artigo de investigação científica, sendo que será submetido para publicação em revista especializada.*

### 4.3.1. RESUMO DO ARTIGO CIENTÍFICO

O presente estudo tem como finalidade conhecer as percepções de professores, alunos, pais e encarregados de educação sobre a importância das competências em Língua Portuguesa, compreensão e expressão orais e escritas, e de literacia digital para o sucesso dos processos de ensino-aprendizagem durante o Ensino a Distância (E@D) de emergência em algumas escolas portuguesas, em virtude do confinamento obrigatório, decorrente da COVID-19. O estudo procura perceber as repercussões diretas no processo ensino-aprendizagem, quer por características próprias das práticas dos docentes, quer por características da intervenção dos alunos, da comunidade em que se inserem e das suas condições socioeconómicas. Neste sentido, teve como *questão de partida: o desenvolvimento de competências comunicativas em Língua Portuguesa e de literacia digital foi considerado e promovido por professores de diferentes disciplinas, no 2.º CEB, durante o E@D de emergência, em virtude do confinamento obrigatório, decorrente da COVID-19?* Os dados indicam que os inquiridos dos três grupos têm a percepção de que foram desenvolvidas competências comunicativas, sendo consensual que o domínio da Oralidade não revelou dificuldades, nem o domínio técnico e de literacia digital. A compreensão na Leitura não revelou muitas dificuldades na percepção dos professores, mas na dos pais e encarregados de educação sim; as atividades de produção Escrita levantaram dificuldades e foram difíceis de implementar na ótica dos professores. No geral, os três grupos de inquiridos atribuíram importância às competências orais e escritas nos processos de ensino e de aprendizagem.

**Palavras-chave:** competências comunicativas; literacia digital; Ensino a Distância; ensino no 2.º CEB; percepções de agentes educativos.

## ABSTRACT

This study aims to understand the perceptions of teachers, students and parents and guardians about the importance of Portuguese language skills, oral and written comprehension and expression and digital literacy for the success of teaching-learning processes during the Emergency Distance Learning (E@D), due to mandatory confinement, resulting from COVID-19. The study seeks to understand the direct repercussions in the teaching-learning process, either by characteristics specific to the practices of teachers, or by characteristics of the intervention of students, the community in which they operate and their socioeconomic conditions. In this sense, this study had as a starting point: the development of communicative skills in Portuguese and digital literacy was considered and promoted by teachers from different disciplines, in the 2nd CEB, during the emergency E @ D due to the mandatory confinement arising from COVID-19? The data indicate that the respondents of the three groups have the perception that communicative skills have been developed, being consensual that the domain of Orality did not reveal difficulties, nor the technical and digital literacy domain. Reading comprehension did not reveal many difficulties in the perception of teachers, but did reveal in the perception of parents and guardians; Writing production activities raised difficulties and were difficult to implement from the perspective of teachers. In general, the three groups of respondents gave importance to oral and written skills in the teaching and learning processes.

**Keywords:** linguistic competences; digital literacy; Distance learning; teaching at the 2<sup>nd</sup> Cycle of Primary Education; perceptions of educational agents.

### **4.3.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO: CONHECIMENTO**

#### **DOCENTE, COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS E ENSINO A DISTÂNCIA**

No presente subponto, apresentar-se-á o enquadramento teórico, tendo, fundamentalmente, a preocupação de responder à questão de investigação e aos objetivos do estudo. Aqui, importa perceber a importância dos vários tipos de conhecimento do docente, da comunicação e do trabalho interdisciplinar em ambientes virtuais de aprendizagem, a sua influência no ensino-aprendizagem, bem como a influência que as TIC têm no desenvolvimento da competência comunicativa e da literacia digital.

Os saberes constituem o cerne do ensino e da profissão docente, determinando, por consequência, as vias de formação e de profissionalização dos professores (Estrela, 2005). De acordo com Estrela (2005), esses saberes continuam a alargar-se ao longo dos tempos, pelo progresso dos saberes a ensinar e dos saberes emergentes das novas ciências, permitindo uma nova perceção das situações de ensino. Assim, o ensino passa “a incorporar uma componente técnica baseada na aplicação da Ciência” (Estrela, 2005, p. 435). Ensinar é, segundo Perrenoud, “fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e de trabalho” (Perrenoud, 1993, p. 25).

Esta transposição dos saberes para situações de ensino-aprendizagem obriga o professor às reorganizações do saber, à transformação em tarefas, interrogações e projetos. Quanto a este tema, importa evidenciar o modelo projetado por Shulman (1986), que muito contribuiu para o avanço da investigação sobre o pensamento e conhecimento profissionais do professor. Na coordenação do programa de investigação *Knowledge Growth in Teaching*, Schulman salientou a problemática do estudo dos conteúdos do ensino e a forma como esses conteúdos são transformados em ensino. Ora, de acordo com este autor, apesar de existir um discurso sobre o conhecimento base que um professor deve ter, “raramente é especificado o carácter de tal conhecimento” (1986, p. 4). Na verdade, ainda hoje, não existe uma especificação clara do que os professores devem saber, fazer, perceber ou transmitir, que permita tornar o ensino como mais do que uma forma de trabalho individual.



O mesmo autor produziu uma argumentação em torno do carácter, conteúdo e origens do conhecimento base do professor, que aponta algumas respostas às questões de bases intelectuais, práticas e normativas relacionadas com a profissionalização docente. Assim, Shulman (1986) caracteriza o conhecimento profissional docente baseando-se em sete dimensões: conhecimento i) do conteúdo, ii) pedagógico do conteúdo, iii) pedagógico geral, iv) do currículo, v) dos materiais e programas, vi) dos alunos, vii) do contexto e dos fins, propósitos e valores educativos.

Segundo Shulman, a base do professor e primeira fonte de conhecimento é o conhecimento do conteúdo, assente em dois pontos: a acumulação de saberes advindos dos estudos e da literatura sobre os conteúdos nas diferentes áreas e a história e filosofia sobre a natureza do conhecimento nesses campos de estudo. O que Shulman pretende transmitir é que o professor deve estar a par de tudo o que envolve a disciplina que se está a lecionar, pelo que deve ser um perito nessas matérias; por exemplo, se leciona Língua Portuguesa, deverá ter um conhecimento profundo, entre outros, acerca da História da Línguas, da Literatura, da Linguística, deverá dominar a linguagem escrita e oral bem como a compreensão de toda a estrutura da Língua. Isto porque “o professor tem a especial responsabilidade na relação com o conhecimento do conteúdo, servindo como o primeiro recurso dos estudantes no que respeita à aquisição das matérias de ensino” (1986, p. 8).

Aqui importa alerta para o caso do professor do 1.º CEB, cuja preparação é feita em diversas áreas, mais generalista comparada a preparação exigida aos professores de uma área específica. Pois bem, não obstante esta diferença, a preparação científica não poderá deixar de ser rigorosa. Aliás, como defende Roldão (2005), a exigência científica deve ser acrescida na formação de todos os professores, diferindo entre ciclos e níveis apenas a ênfase ou o grau e campo de especialização e nunca o nível científico.

Pese embora a importância do conhecimento do conteúdo, Shulman (1986) não considera apenas essencial o conhecimento do conteúdo enquanto preparação científica do professor sobre a área específica que leciona. A verdadeira distinção entre um “perito na matéria” e o professor encontra-se, para este autor, na capacidade de transformação do conteúdo. Trata-se do conhecimento pedagógico, que Shulman definiu como aquele conhecimento que

vai além do conhecimento da matéria em si e chega na dimensão do conhecimento da matéria para o ensino. Eu [Shulman] ainda falo de conteúdo aqui, mas de uma forma particular de

conhecimento de conteúdo que engloba os aspectos do conteúdo mais próximos de seu processo de ensino.[...] dentro da categoria de conhecimento pedagógico do conteúdo eu [Shulman] incluo, para os tópicos mais regularmente ensinados numa determinada área do conhecimento, as formas mais úteis de representação dessas ideias, [...] numa palavra, os modos de representar e formular o tópico que o faz compreensível aos demais. (Shulman, 1986, p. 9)

Pode, então, dizer-se que os conhecimentos teóricos correspondem os conhecimentos produzidos nos diferentes departamentos das áreas específicas, já os conhecimentos pedagógicos são compreendidos como a ligação entre o saber acadêmico na área das Ciências da Educação e o saber experiencial. Os saberes didáticos são enriquecidos pela acumulação da prática profissional, sendo a construção do modo como se transmitem os conhecimentos, de como se ensina. É o conhecer da aprendizagem, de conhecer mais e melhor, do aprender a ensinar e a ser professor de determinados saberes. Saberes estes que se traduzem pela compreensão que fazemos da prática docente, de aprender e apreender o significado da situação didática, o espaço das relações pedagógicas, e a refletir sobre as formas desse conhecimento, revitalizando os processos humanos em fluxo. Durante os últimos dois anos de Mestrado, o professor em formação teve a possibilidade de se desenvolver profissionalmente, construindo saberes de docência próprios e que associados aos referenciais teóricos e à experiência de situações reais nos contextos de prática permitiram construir o seu conhecimento (Duarte & Canha, 2017).

Tomando como exemplo a Matemática, área específica da licenciatura anterior do mestrando, os professores, para além de precisarem de possuir um amplo conhecimento do conteúdo matemático, precisam também de ter o conhecimento de várias formas de representar ideias e processos matemáticos, de forma a tornar os diferentes conteúdos perceptíveis aos seus alunos, permitindo-lhes a abordagem e a exploração dos conteúdos com verdadeira compreensão e não somente como reprodução de um conjunto de regras, procedimentos e/ou características. Importa, assim, deixar claro que a transposição do conhecimento científico para ensinar nunca poderá dar espaço a imprecisões ou erros. As debilidades do conhecimento científico do professor poderão conduzir a que muitas das conceções incorretas se espelhem no discurso pedagógico, transparecendo-se no conhecimento e nas representações que se constroem nos alunos.

Isto posto, é através da comunicação, oral e escrita, que o processo de ensino-aprendizagem se realiza, pelo que é fundamental retificar, fortalecer e aprimorar as

competências linguísticas do aluno durante todo o percurso escolar. Valadares (2003) refere que

tendo em conta que toda a experiência escolar é, em larga medida, uma experiência linguística e que os alunos precisam de desenvolver capacidades para funcionar, efetivamente, com a língua escrita e falada, então temos de assumir as tarefas de educação linguística como projeto coletivo, transversal. (p. 13)

Encontra-se aqui o conceito da transversalidade, intimamente ligado aos conceitos de pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, que importa perceber para melhor compreensão do primeiro.

A pluridisciplinaridade corresponde a uma associação entre duas ou mais áreas curriculares, com a consequente necessidade de trabalho colaborativo entre os docentes de cada área curricular. Pombo et al (1994) exemplifica este modo de integração curricular como o caso em que dois ou mais professores estipulam o momento para trabalhar em aula um conteúdo comum às disciplinas que lecionam, ou conteúdos diferentes em cada uma, mas cuja aprendizagem tem, nessas disciplinas, implicações recíprocas (por exemplo, a construção de figuras geométricas em Matemática e em Educação Visual ou estudo da Idade Média na disciplina de História e o estudo da poesia medieval em Português).

Já a interdisciplinaridade “ultrapassa a simples coordenação entre disciplinas, caracterizando-se antes por uma combinação dos saberes convocados para o estudo sintético de um determinado assunto ou objeto, sem que, no entanto, se exija a fusão ou dissolução das fronteiras disciplinares” (Pombo et al, 1994, p. 37) e, ao contrário da pluridisciplinaridade, envolve, para além do trabalho cooperativo entre professores, a reorganização do processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Roldão (1999, p. 44), “criar uma cultura interdisciplinar, na escola, não passa por opô-la às disciplinas, mas por organizar as disciplinas e todos os campos curriculares de outro modo”.

Por fim, a transdisciplinaridade pode ser definida como a

unificação de duas ou mais disciplinas tendo por base a explicitação dos seus fundamentos comuns, a construção de uma linguagem comum, a identificação de estruturas e mecanismos comuns de compreensão do real, a formulação de uma visão unitária e sistemática de um sector mais ou menos alargado do saber. (Pombo et al, 1994, p. 13)

Carateriza-se, assim, pela fusão das disciplinas envolvidas, que importa um elevado nível de integração entre áreas curriculares.

O aumento do insucesso escolar na escolaridade básica decorre, em grande medida da falta de desenvolvimento eficiente das competências da área do Português. Ora, sendo a língua portuguesa a língua de comunicação, é decisivo formar e preparar docentes eficientes na operacionalização da transversalidade da língua materna. Seguindo esta linha de pensamento, Castro (2008) refere que,

num quadro cada vez mais complexo, em que a escola é colocada perante desafios, exigências e pressões a que frequentemente não é capaz de dar a resposta socialmente adequada, e em circunstâncias em que as questões relativas ao ensino do Português aparecem com grande visibilidade, habitualmente pelo lado mais negativo dos diagnósticos, urge construir uma resposta que seja adequada à complexidade dos desafios que se colocam. (p. 388)

Nesta senda, também Valadares (2003, p.31) afirma que a “língua portuguesa, através do desenvolvimento das suas competências essenciais, desempenha um papel de relevo na aquisição de saberes nas diversas disciplinas” e, já Fonseca e Fonseca (1997), revelam que é fundamental um domínio eficaz e completo da língua portuguesa, já que funciona como “suporte e instrumento fundamentais do desenvolvimento cultural, da descoberta e reinvenção do mundo, da capacidade de análise crítica e de participação, da vontade de intervenção. Em suma, da capacidade, que se deseja plenamente assumida, de transformação da vida individual e coletiva” (pp. 17-18).

Atento o vindo de expor, exige-se a máxima necessidade de se operacionalizar e de se trabalhar a língua portuguesa de forma transversal e, conseqüentemente, uma abordagem transversal de todo o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Neves (2004, p. 48), “o processo de ensino-aprendizagem da Língua Materna pode desenvolver competências nos alunos que poderão ser postas ao serviço da aprendizagem doutras disciplinas do currículo e que, conseqüentemente, serão essenciais na sua formação geral” Assim, a transversalidade da língua materna pode revelar contributos recíprocos entra as áreas curriculares, pois a área curricular de Português pode contribuir para o desenvolvimento de competências das outras áreas curriculares e, por sua vez, outras áreas curriculares podem contribuir para o desenvolvimento de competências que implicam um melhor domínio da língua portuguesa. Valadares (2003, p. 31) acrescenta que “só desenvolvendo capacidades a nível da leitura, compreensão e expressão orais e escritas, em Língua Portuguesa, os alunos estarão aptos a

construir a sua aprendizagem, em processos significativos, noutras áreas, e a alcançar o sucesso escolar e social”. Conforme se disse, todas as áreas curriculares podem contribuir para que o aluno domine melhor a sua língua, conquanto os docentes planifiquem atividades que possibilitem não só aprendizagem de um conteúdo específico, mas também o desenvolvimento das competências comunicativas. De referir, ainda, Emília Amor, que considera que a aprendizagem da língua materna é propósito que dirige toda a organização das atividades desenvolvidas na aula da respetiva área e considera certo que o aluno seja, a todo o momento, exposto e confrontado, nas diversas disciplinas do currículo, com experiências de comunicação que lhe proporcionam diversas aprendizagens de índole linguística. E ainda Pereira (2003), que considera nítido o interesse atual da área curricular de Português estreitar a colaboração com as restantes áreas, de modo que a aprendizagem da língua possa “permeabilizar-se” para outras áreas tradicionalmente ditas de conteúdo, e que, por sua vez, o ensino possa efetivamente retirar melhores resultados do instrumento mais valioso de que se dispõe: a língua materna, a portuguesa, neste caso. Os autores supramencionados salientam a relação que deve existir entre as várias áreas curriculares e o Português e evidenciam que, se todas cooperarem para o desenvolvimento das competências associadas à sua Língua Materna, o aluno obterá maior sucesso nas várias áreas do currículo.

Face a tudo quanto vai exposto, é possível afirmar que o desenvolvimento integral do aluno, a aquisição de outros conhecimentos e, ainda, a inclusão na sociedade em que está inserido promove-se com o domínio da língua, valorizando a transversalidade da língua materna e promovendo as competências elencadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridades Obrigatória*, principalmente, *Linguagens e textos* e *Informação e comunicação* (Martins et al., 2017). Posto isto, torna-se indispensável que os professores possuam um conhecimento sólido sobre a estrutura e o funcionamento da língua, com a finalidade de a poderem descrever (Choupina et al., 2014; 2017) e de levar os alunos à sua descrição, compreensão e domínio, evidenciando as suas potencialidades de comunicação e de fruição.

Neste sentido, um outro aspeto a considerar é a leitura, incluindo a sua necessária característica transversal a todas as disciplinas do currículo e o lugar de destaque que ocupa no âmbito do ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Tendo presente que os alunos necessitam, quando em contexto escolar, de desenvolver competências que lhes permitam o melhor domínio possível da língua, quer a nível oral, quer escrito, pode afirmar-se que toda a experiência escolar se caracteriza por ser predominantemente uma experiência linguística e,

por isso, "temos que assumir as tarefas de educação linguística como projeto coletivo e transversal" (Valadares, 2003, p. 13).

De acordo com Sá (2004),

a compreensão na leitura é, obviamente, uma competência transversal, que [desempenha] um papel primordial na aprendizagem de outras disciplinas do currículo dos alunos e na vida extraescolar. Ler e compreender textos são operações importantes no dia-a-dia do cidadão perfeitamente integrado na sociedade. (p. 58)

E, na perspectiva de Snow, Burns e Griffin (1998, citados por Sim-Sim, 2006):

a fluência de leitura, ou seja, a precisão e rapidez na decodificação, constitui um dos factores responsáveis pela compreensão daquilo que é lido, sendo determinante não apenas nas fases iniciais de aprendizagem da leitura, mas continuando a assumir um importante papel na compreensão mesmo para os leitores não principiantes. São a rapidez e precisão na decodificação que determinam a compreensão, e não o contrário. (Sim-Sim, 2006, p. 53)

Ou seja, a leitura deve ocupar, grande parte do tempo letivo global, porquanto, como ferramenta transversal do currículo que é, deve ser promovida nas diversas áreas curriculares com vista ao desenvolvimento de capacidades relativas ao exercício da leitura funcional. Contudo, Amor (1997) considera também que não deve ser afastada, pela forma eficiente com que a leitura funcional se expõe nas várias áreas curriculares, a ideia de que, nas diversas disciplinas, outras modalidades de leitura são também possíveis e desejáveis. Cabe, portanto, aos professores a análise das situações de ensino-aprendizagem, para que nestas situações sejam introduzidas leituras motivadoras e de alargamento das experiências culturais do aluno.

Aqui chegado, importa considerar a leitura noutros contextos, que assume maior preponderância no Ensino a Distância de emergência, em que as tecnologias ganharam ainda maior dimensão. Se já até aqui cada vez mais o ser humano era confrontado com novas e diferentes maneiras de ler que influenciam a forma como se compreende e interage com os textos, presentemente estas diferentes formas de leitura são mais recorrentes.

As diferentes formas de leitura são já consideradas no próprio Quadro Estratégico Plano Nacional de Leitura 2027, que estabelece como área de foco a valorização de todas a literacias, porquanto

os novos cenários de leitura reclamam um novo sujeito leitor, apto a dominar as literacias múltiplas próprias dos ambientes informacionais e mediáticos em que atualmente vivemos e nos movimentamos, exigindo processos de aprendizagem e de formação que valorizem a aquisição e o desenvolvimento de novos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, comumente designados de competências do século XXI. A leitura e a escrita são uma componente chave transversal destas competências. (XXI Governo Constitucional, 2017, p. 22)

Igualmente, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) se refere à pretensão de que os alunos adquiram as múltiplas literacias que lhes permitam analisar e questionar a realidade com espírito crítico, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no quotidiano.

Em resposta aos desafios complexos deste século e, presentemente, aos desafios do Ensino a Distância, é essencial uma reflexão sobre as práticas e uma adequação das mesmas à realidade e ao contexto atual. Deste modo, para além da essencialidade de se desenvolverem práticas educativas que ofereçam aos alunos uma visão unificada do conhecimento que, por seu turno, possibilitem uma recuperação mais célere da informação, uma motivação crescente ao longo da aprendizagem e um processo de aprendizagem significativo, pois, desta forma, é atribuído sentido a uma realidade contextualizada (Pombo, 2005; Leite, 2012). Ainda, devem também ser integradas as TIC como meios didáticos, enquanto estratégia pedagógica para motivar e desenvolver as diferentes componentes envolvidas na compreensão dos textos (Viana et al., 2010), mas também como um contributo para o ensino da própria gramática (Mateus et al., 2003).

Se até ao presente ano já se tinha como assente que os professores não devem estar alheados dos constantes desafios que a escola coloca, que decorrem em grande parte, e entre muitos outros fatores, do facto de atualmente vivermos numa sociedade caracterizada pelo conhecimento em rede e digital (Flores, Escola & Peres, 2009), conforme já referido no início do capítulo III, a mudança do ensino presencial para o Ensino a Distância, ocorrida neste ano letivo, veio colocar muitos desafios à Educação. Agora e mais do que nunca, o professor tem de se reinventar, incluindo no domínio do uso das TIC, que se torna fundamental para chegar aos alunos.

De acordo com Nóvoa (2007), se por um lado as TIC não se revelam como apenas mais uma ferramenta ao serviço do trabalho escolar, também não devem ser consideradas como “uma solução mágica”. Se por um lado, as políticas educativas de modernização das escolas –

caso do Plano Tecnológico, aprovado em agosto de 2007, pelo Governo Português – aludem a um reforço das competências TIC de alunos, docentes e não docentes, como forma de preparar as novas gerações para os desafios da sociedade do conhecimento, a verdade é que simples modernização das escolas com um maior número de computadores por aluno, ou maior velocidade de rede, não significa que os profissionais do ensino estejam cientes que existe a necessidade de adotar novas abordagens metodológicas, baseadas em processos interativos, no desenvolvimento da autonomia da aprendizagem, no desenvolvimento de aprendizagens. Ou seja, como altera Albano (2010) a simples introdução dos artefactos tecnológicos, na sala de aula, não garante a realização da função educativa. Só com uma nova forma de relação educativa, perspectivada numa relação com o saber e partindo da criação de objetos de aprendizagem que estimulem e confirmem sentido às aprendizagens é possível obter sucesso no processo de introdução das TIC.

Para além de não bastar a introdução de materiais tecnológicos na sala de aula, é preciso também atentar na literacia informática. Existe todo um conjunto de tecnologias que utilizamos com base no pressuposto de que o domínio dos seus múltiplos instrumentos – seja o email, uma página Web ou um processador de texto – é o suficiente para a apropriação dessa tecnologia. Podemos introduzir na sala de aula apresentações em PowerPoint, remeter para pesquisas na internet ou utilizar o e-mail que isso não tem nada de educativo e até implica uma visão redutora das TIC, na medida em que se centra nos instrumentos assumindo, acriticamente, que eles têm um impacto pedagógico (Albano, 2010, p. 58).

Miranda (2007) considera que o objetivo da literacia informática, deveria ser o de apoiar os professores e os estudantes a iniciar ou a melhorar as suas competências e conhecimentos, nesta área da tecnologia educativa. O papel do professor, ao incluir as TIC no processo de ensino e aprendizagem, deverá ter como premissa, a utilização e exploração destas, com os alunos, passando a incluí-las nas suas práticas letivas, promovendo atividades desafiadoras e criativas, que explorem ao máximo as potencialidades desta tecnologia. Nesta ótica, Albano (2010) afirma ainda, que neste processo de introdução das TIC, no ensino, deve-se procurar evidenciar não o objeto, mas os modos de agir e a significação que a tecnologia/produto tem para o utilizador, procurando criar autonomia, necessária em tempos de Ensino a Distância.



### **4.3.3. MÉTODO**

#### **4.3.3.1. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS**

Tendo em consideração as motivações supramencionadas e o enquadramento teórico realizado, delineou-se a seguinte questão de partida: *o desenvolvimento de competências comunicativas em Língua Portuguesa e de literacia digital foi considerado e promovido por professores de diferentes disciplinas, no 2.º CEB, durante o E@D de emergência, em virtude do confinamento obrigatório, decorrente da COVID-19?*

Ademais, e de forma a dar resposta à questão de partida enunciada, tornou-se essencial delinear os seguintes objetivos, que orientaram o presente estudo:

- a) Conhecer a perceção de professores de 2.º CEB de várias áreas disciplinares sobre
  - i) o desenvolvimento de competências de comunicação, orais e escritas, que promoveram nas suas práticas durante o E@D de emergência;
  - ii) a relevância que atribuem à Língua Portuguesa enquanto instrumento de ensino e de aprendizagem transversal ao currículo;
  - iii) o nível de literacia digital dos alunos.

- b) Conhecer a percepção de alunos do 2.º CEB acerca
  - i) do desenvolvimento de competências de comunicação, orais e escritas, desenvolvidas durante o E@D de emergência;
  - ii) da relevância que atribuem à Língua Portuguesa enquanto instrumento de ensino e de aprendizagem transversal ao currículo;
  - iii) do nível de literacia digital que possuem.
- c) Conhecer a percepção de pais e encarregados de educação sobre
  - i) o desenvolvimento de competências de comunicação, orais e escritas, promovidas durante o E@D de emergência nas aulas do seu educando;
  - ii) a relevância que atribuem à Língua Portuguesa enquanto instrumento de ensino e de aprendizagem transversal ao currículo;
  - iii) o nível de literacia digital do seu educando.

#### **4.3.3.2. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO E METODOLOGIA**

A compreensão desta realidade complexa seguiu uma perspetiva quantitativa e qualitativa de pesquisa que tem como objetivo conhecer as percepções de professores, alunos, pais e encarregados de educação sobre a importância das competências em Língua Portuguesa, compreensão e expressão orais e escritas, para o sucesso dos processos de ensino-aprendizagem no contexto de Ensino a Distância (E@D). Nesta abordagem, pretendeu-se interpretar a realidade tal como é vivida pelos participantes. Bogdan e Biklen (1994) atestam que a abordagem qualitativa permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos pois, neste estudo, há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto.

A investigação quantitativa decorre de um processo experimental, hipotético-dedutivo e estatisticamente comprovado, apesar disso, procura-se, não deixar ir demasiado longe a subjetividade desse envolvimento para não enviesar o conhecimento e a interpretação da realidade. Assim, através do rigor e da abrangência da recolha e análise dos dados, de uma

leitura articulada com uma contextualização teórica e de uma postura de omissão de opiniões pessoais (Bogdan & Biklen, 1994) foi elaborado o estudo apresentado.

Os inquéritos por questionário aplicados neste estudo eram constituídos por questões fechadas e abertas, sendo que, as primeiras, estão limitadas às propostas de respostas inscritas e, as segundas são unicamente da responsabilidade do inquirido permitindo uma maior liberdade de resposta ao inquirido, e uma obtenção de mais informação, a par de uma dificuldade acrescida da sua análise (Takona, 2002), neste estudo. O tratamento de dados nas respostas às questões de carácter aberto recorre à análise de conteúdo que tem duas dimensões específicas, uma descritiva que traça o que foi apresentado pelos participantes e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações traçadas, de acordo com o objeto em estudo e com recurso a um quadro teórico-analítico cuja articulação permite tecer conclusões inferenciais (Guerra, 2006; Silva, 2013). Sobre a técnica de análise de conteúdo, Bardin (1979), com várias obras publicadas sobre a temática e sendo, ainda, uma referência internacional, considera-a uma descrição organizada do conteúdo de mensagens e Cury (2013) destaca, neste processo, a *pré-análise* das mensagens, na qual são formulados objetivos de análise e a *descrição analítica* que envolve um estudo aprofundado de um *corpus* que permitirá definir a unitarização (reler o material para definir as unidades de análise) e a categorização (cada unidade é individualizada e separada do *corpus* para, em seguida, se proceder a categorização).

O método de estudo de casos vem sendo cada vez mais utilizado no âmbito das ciências humanas e socais como procedimento de análise da realidade (Serrano, 2004; Yin, 2005), num estudo de caso, o investigador colhe informações pormenorizadas a partir de instrumentos de recolha de dados durante um período, esta estratégia de pesquisa diverge das restantes por admitir ao investigador delinear e ajustar o seu projeto de acordo com a necessidade de resposta aos objetivos propostos (Meirinhos & Osório, 2010). De acordo com Yin (2005) o estudo de caso é “uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do contexto vida real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes” (Yin, 2005, p. 13). Sendo assim, a presente investigação é quantitativa e segue o método de estudo de caso.

#### **4.3.3.3. PARTICIPANTES**

O estudo foi realizado com três grupos de participantes: professores, alunos, pais e encarregados de educação.

O grupo dos professores integrou 30 inquiridos, em exercício das suas funções docentes, em três zonas geográficas do país (Figura 11), no presente ano letivo, sendo três do sexo masculino e 27 do sexo feminino.

Os professores participantes lecionavam em vários grupos de recrutamento do 2.º CEB, nove dos quais no grupo 200 (Figura 12) e, portanto, lecionavam ou podiam lecionar a disciplina de Português, realçando a importância da transversalidade da língua portuguesa nas suas respostas ao inquérito. A moda de tempo de serviço estava compreendida entre os 10 e os 20 anos (Tabela 1).

**Tabela 1:** Distribuição dos professores inquiridos em categorias de tempo de serviço (Fonte: Elaboração própria)

<b>Tempo de serviço (anos)</b>	<b>Número de professores</b>
<b>menos de 5</b>	2
<b>de 5 a 10</b>	8
<b>de 10 a 20</b>	9
<b>de 20 a 30</b>	7
<b>de 30 a 40</b>	3
<b>mais de 40</b>	1

Dos alunos e respectivos pais e encarregados de educação, participantes neste estudo, 20 eram provenientes da escola onde se desenvolveu o Estágio de 2.º CEB (Norte do país) e 11 de outra escola do Centro do país, também do mesmo ciclo de ensino. Dos 31 alunos, 19 eram do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos de idade, dos quais 17 frequentavam o 5.º ano e 14 o 6.º ano de escolaridade, conforme pode ser observado na Tabela 2.

**Tabela 2** - Distribuição dos alunos inquiridos por ano de escolaridade e sexo (Fonte: Elaboração própria)

	<b>Sexo masculino</b>	<b>Sexo feminino</b>	<b>Total</b>
<b>5.º ano</b>	11	6	17
<b>6.º ano</b>	8	6	14
<b>Total</b>	19	12	31

No que concerne aos pais e encarregados de educação, seis eram do sexo masculino e 25 do sexo feminino, havendo 33% com formação superior (Figura 13).

**Figura 13:** Distribuição percentual dos pais e encarregados de educação inquiridos por nível de escolaridade (Fonte: Elaboração própria)

#### 4.3.3.4. INSTRUMENTOS

O estudo, que aqui se explana, envolveu a aplicação de três inquéritos por questionário, a um grupo de professores, a um grupo de alunos e a um grupo de pais e encarregados de educação desses mesmos alunos. Este instrumento de recolha de dados “pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objectivo de generalizar” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 7). Os inquéritos por questionário usados foram elaborados, exclusivamente, para este projeto, pelo que houve a preocupação de formular questões claras, simples e curtas de forma a não provocar dúvidas aos inquiridos, principalmente nos inquéritos aplicados aos alunos e encarregados de educação.

Os três questionários elaborados apresentavam três grupos de questões, o primeiro grupo foi designado *Autorização*, em que os inquiridos aceitavam (ou não) responder ao questionário e autorizavam a divulgação anónima dos dados recolhidos, em contextos bem aclarados no seu início; no segundo grupo de questões, *Dados de Contextualização*, foram colhidas informações acerca dos inquiridos, utilizadas na caracterização dos participantes; as questões do último grupo foram elaboradas para trabalhar o objetivo do projeto de investigação que aqui decorre, sendo importante referir que este grupo de questões, em termos de conteúdo, foi semelhante nos três inquéritos, a sua formulação adequada a cada grupo de inquiridos, sendo constituídos por 12 questões de respostas de opção *sim* ou *não*, três de escala de Likert (escala bipolar com 4 níveis), com diversos subitens, e ainda duas de respostas curtas. A opção pela escala de Likert deveu-se ao facto de este tipo de escala psicométrica permitir, combinando a estatística com a psicologia, medir atitudes, comportamentos e o grau de conformidade dos inquiridos relativamente aos aspetos específicos alvo de investigação.

#### **4.3.3.5. PROCEDIMENTO DE RECOLHA DE DADOS E CONSENTIMENTO INFORMADO**

Após a conceção dos guiões de inquérito, foram elaborados os inquéritos por questionário através da plataforma *Google Forms*. Seguidamente, procedeu-se a uma testagem aos instrumentos com uma amostra reduzida de participantes. Analisados os dados da

testagem, fizeram-se as alterações consideradas necessárias para a elaboração final do inquérito por questionário. A plataforma utilizada para alojamento dos instrumentos de recolha de dados possui um sistema de relatório onde são registados os acessos de cada inquirido e as respetivas respostas, que decorreram entre os dias 22 de junho e 7 de julho. Os dados individuais foram recolhidos e sujeitos a tratamento estatístico.

Os inquéritos por questionário foram enviados por correio eletrónico aos Diretores de Turma dos alunos inquiridos, depois da aprovação dos respetivos Diretores do agrupamento. Posteriormente, os DT enviaram os *links* dos inquéritos, também por correio eletrónico, aos pais e encarregados de educação para serem respondidos e, no caso destes autorizarem os seus educandos a responder ao questionário, os próprios enviaram aos alunos. Foi ainda estabelecido um grupo inicial de questões no questionário designado de *Autorização*, em que os inquiridos manifestaram vontade em responder e prestaram autorização de divulgação dos dados, tendo sido, no cabeçalho, devidamente informados sobre os objetivos, o âmbito da investigação e os fins a que se destinava: "Os dados recolhidos por este inquérito destinam-se exclusivamente para fins de investigação académica, cujos resultados serão apresentados, anonimamente, em espaços académicos e de divulgação científica, na forma de Relatório de Estágio e prova pública académica, artigo científico e conferência." (Cabeçalho dos inquéritos por questionário).

#### 4.3.4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS

Ao longo do presente subponto faz-se a apresentação e análise dos dados obtidos mediante a aplicação dos instrumentos de recolha de dados: *Perceções dos professores*, *Perceções dos alunos* e *Perceções de pais e encarregados de educação*. A apresentação dos dados relativos a algumas questões será feita através de tabelas e de gráficos, alguns dos quais permitirão uma análise baseada nas medidas de tendência central (média e mediana), nas medidas de dispersão (amplitude interquartis) e nos quartis, na sua maioria, observáveis na *boxplot*<sup>12</sup>, apresentados em questões particulares.

---

<sup>12</sup> Este gráfico pode também designar-se por diagrama de extremos e quartis, diagrama de caixa, caixa de bigodes.

#### **4.3.4.1. PERCEÇÕES DOS PROFESSORES**

As respostas dadas ao item 9 (primeiro item do terceiro grupo) pelos professores, relativas à percepção do grau de dificuldade dos seus alunos, durante o E@D, quanto a vários parâmetros estão discriminadas na Figura 14.



Neste campo, os professores consideraram que os seus alunos, durante o E@D, manifestaram mais dificuldades na expressão escrita e menos dificuldades nos campos que envolvem os domínios da Oralidade, prevendo que a Oralidade não foi o domínio mais prejudicado no E@D. Note-se que, no parâmetro da *Ortografia e convenções de escrita*, o nível 1 ( *muito difícil*) foi selecionado por três professores e a sua maioria (18) considerou o parâmetro *difícil*. Com uma opinião análoga estava o parâmetro da *Estrutura morfosintática da língua*, que difere apenas na existência de um professor que o considera *nada difícil* em vez de *pouco difícil*. A *Expressão escrita* possui o maior número de avaliações de *muito difícil* (6) pelos professores, apesar de haver um número superior aos anteriores de considerações de *nada difícil* (3).

Para melhor compreender a perceção dos professores relativamente às dificuldades dos alunos, foram elaborados parâmetros mais específicos no item 10, que se apresentam na Tabela 3.

**Tabela 3:** Parâmetros do item 10, do inquérito aos professores relativos a competências desenvolvidas pelos seus alunos (Fonte: Elaboração própria)

Parâmetros (P)	
P1	Compreensão dos conteúdos abordados em aulas expositivas síncronas.
P2	Compreensão dos conteúdos abordados em aulas expositivas assíncronas.
P3	Compreensão das instruções orais para a realização das tarefas.
P4	Compreensão das instruções escritas para a realização das tarefas.
P5	Compreensão das instruções para o manuseamento de ferramentas e aplicações digitais.
P6	Participação e interação oral nas aulas síncronas (professor- aluno e aluno- aluno).
P7	Apresentação oral de trabalhos.
P8	Realização de trabalhos e de tarefas que envolviam muita concentração e longos períodos de leitura e/ou escrita.
P9	Expressão de opiniões e defesa de pontos de vista.
P10	Compreensão de textos de tipologias diferentes (narrativos, descritivos, expositivos, ...).
P11	Leituras autónomas (obras literárias, enciclopédias, dicionários, blogues, sites informativos, fontes históricas, ...).
P12	Expressão escrita (escrita criativa, narrativas, relatórios, roteiros, descrições de imagens, legendagens, esquemas, ...).
P13	Domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação (domínio dos programas básicos de escrita e de cálculo Word, Excel, PowerPoint).
P14	Manuseamento de ferramentas <i>on-line</i> utilizadas no Ensino a distância.
P15	Disponibilidade de materiais tecnológicos.

Os graus de conformidade dos professores quanto aos parâmetros relativos a competências desenvolvidas pelos alunos encontra-se exposta na Figura 15, onde é possível observar que, relativamente aos parâmetros de compreensão, comparando o P1, *Compreensão dos conteúdos abordados em aulas expositivas síncronas*, com P2, *Compreensão dos conteúdos abordados em aulas expositivas assíncronas*, os professores consideram que a compreensão dos conteúdos abordados em aulas síncronas é menos difícil do que em aulas assíncronas, podendo aferir-se que os professores consideram as aulas síncronas mais rentáveis; do mesmo modo, a *Compreensão das instruções orais para a realização das tarefas* (P3) é considerada uma tarefa com menor grau de dificuldade comparada com a *Compreensão das instruções escritas para a realização das tarefas* (P4), reafirmando a perceção da relativa facilidade no domínio da oralidade, ou seja, o apurado em P1 e P2; à *Compreensão das instruções para o manuseamento de ferramentas e aplicações digitais* (P5) é atribuído, por nove professores, o nível 1 ou 2 de dificuldade, considerando a maioria dos professores o nível 3 ou 4, níveis de menor dificuldade, revelando não ter sido o principal problema nesta modalidade de aulas; na *Compreensão de textos de tipologias diferentes (narrativos, descritivos, expositivos, ...)* (P10) verifica-se uma notória incidência nos níveis 2 ou 3, níveis intermédios de dificuldade. No que concerne à *Participação e interação oral nas aulas síncronas (professor- aluno e aluno- aluno)* (P6), apenas um professor o considerou como  *muito difícil* (nível 1) e 19 dos professores considerou-o *pouco* ou *nada difícil*, sendo que a maioria dos professores não viu como entrave na E@D a participação e interação com os alunos; os dados, de perceção dos professores, apresentam um maior grau de dificuldade na *Apresentação oral de trabalhos* (P7) comparativamente com a *Expressão de opiniões e defesa de pontos de vista* (P9). Assim, a apresentação de trabalhos oralmente não foi, durante o E@D, considerado fácil, embora a compreensão do oral tivesse sido, anteriormente, o domínio de menor dificuldade, a expressão oral demonstra aqui maior dificuldade.

Quanto à *Realização de trabalhos e de tarefas que envolviam muita concentração e longos períodos de leitura e/ou escrita* (P8), 13 professores consideram nível 1 ou 2, mas este parâmetro demonstra dificuldade mesmo nas aulas presenciais; nas *Leituras autónomas (obras literárias, enciclopédias, dicionários, blogues, sites informativos, fontes históricas, ...)* (P11), apenas 11 professores consideram nível 1 ou 2, revelando-se *menos difícil* que o parâmetro anterior; a *Expressão escrita (escrita criativa, narrativas, relatórios, roteiros, descrições de imagens, legendagens, esquemas, ...)* (P12) é o parâmetro tratado com maior incidência nos dois níveis de maior dificuldade, assim classificado por 50 % dos professores

inquiridos, revelando que as atividades de expressão escrita, durante o E@D, foram as mais difíceis de implementar.

Os parâmetros elaborados para aferir o uso das TIC foram: *Domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação (domínio dos programas básicos de escrita e de cálculo Word, Excel, PowerPoint)* (P13); *Manuseamento de ferramentas on-line utilizadas no Ensino a distância* (P14); *Disponibilidade de materiais tecnológicos* (P15). Destes parâmetros, os professores consideram haver menos dificuldade no P13, considerado por 10 professores nível 1 ou 2; 12 dos professores consideraram nível 1 ou 2 nos P14 e P15, muito embora o P14 tenha maior incidência de níveis 4. Os resultados revelam que no E@D as maiores dificuldades não foram no domínio das TIC.

**Figura 15:** Percepção dos professores relativamente ao grau de dificuldade dos alunos quanto aos parâmetros do item 10 (Fonte: Elaboração própria)

Procedendo agora a uma análise comparativa das respostas aos itens desta questão, é possível observar que, estatisticamente, há respostas que têm o mesmo comportamento (Figura 16). Assim, através da *boxplot* verifica-se que as percepções dos professores relativamente aos parâmetros P1, *Compreensão dos conteúdos abordados em aulas expositivas síncronas*, e P3, *Compreensão das instruções orais para a realização das tarefas*, possuem o valor mínimo coincidente com o 1.º quartil, bem como a mediana e o 3.º quartil, ou seja, 25%

dos professores consideram estes parâmetros difíceis (nível 2) e, no extremo oposto, outros 25% consideram-nos nada difíceis (nível 4). Na mesma perspetiva, nos parâmetros P2, P4 a P11 e P13 a P15, 50% professores consideram-nos muito difíceis ou difíceis (níveis 1 ou 2) havendo mesmo 25% que os classificam como muito difíceis, no entanto, 25% avaliam-nos como nada difíceis (nível 4). O P12 tem um comportamento distinto dos parâmetros anteriores, mas simétrico entre si, ou seja, 50% dos professores possuem percepção de níveis 1 ou 2 acerca da expressão escrita.



**Figura 16:** Análise comparativa da percepção dos professores relativamente ao grau de dificuldade dos alunos quanto aos parâmetros do item 10 (Fonte: Elaboração própria)

O grupo de questões que agora se trata inclui questões de resposta *Sim* ou *Não*. No item 11, questionavam-se os professores acerca da valorização da compreensão e expressão de Língua Portuguesa nas suas aulas, e apenas um professor, do grupo 550 (EMRC), considerou não valorizar a compreensão e expressão de Língua Portuguesa. A promoção de uma abordagem transversal do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa, item 12, não foi valorizada nas aulas de E@D por quatro professores, que lecionaram as disciplinas de Matemática, Inglês e EMRC. O item 13, *Valorizou no ensino e aprendizagem da sua área curricular a promoção do desenvolvimento de competências comunicativas orais e escritas?*, o item 14, *Considera as competências comunicativas orais e escritas essenciais para o sucesso escolar do aluno na sua área curricular?*, e o item 15, *Considera as competências comunicativas orais e escritas essenciais para o sucesso escolar do aluno e o exercício de uma Cidadania ativa?*; foram respondidos com *Sim*, unanimemente, revelando percepção da importância das

competências orais e escritas nos processos de ensino e de aprendizagem pelos professores inquiridos.

No item 16, os professores foram questionados acerca do grau de concordância relativamente às afirmações elencadas na Tabela 4.

**Tabela 4:** Afirmações do item 16 do inquérito aos professores relativas à relação causa-efeito domínio de competências em língua portuguesa e dificuldades sentidas pelos seus alunos (Fonte: Elaboração própria)

Afirmações (A)	
A1	O desenvolvimento de competências essenciais em língua portuguesa determina o sucesso académico noutras disciplinas.
A2	Os alunos com mais dificuldades em compreensão e expressão orais revelaram mais dificuldades na adaptação ao Ensino a Distância.
A3	Os alunos com mais dificuldades em compreensão e expressão escritas demonstraram mais dificuldades na adaptação ao Ensino a Distância.
A4	Os alunos com maior domínio das competências de compreensão e de expressão orais demonstraram mais facilidade na adaptação ao Ensino a Distância.
A5	Os alunos com maior domínio das competências de compreensão e de expressão escrita demonstraram mais facilidade na adaptação ao Ensino a Distância.
A6	Os alunos com maior competência no âmbito da compreensão na leitura executaram mais facilmente as tarefas propostas.
A7	Os alunos que participaram nas aulas do Ensino a Distância mantiveram o nível de participação e de intervenção que apresentavam no ensino presencial.
A8	Os alunos com baixas competências em Língua Portuguesa apresentaram menos motivação para a realização das tarefas propostas.
A9	Os alunos com boas competências em Língua Portuguesa apresentaram mais motivação para a realização das tarefas propostas.

Os resultados da perceção dos professores referentes às afirmações anteriores podem ser observados na Figura 17.

A afirmação 1 (A1), *O desenvolvimento de competências essenciais em língua portuguesa determina o sucesso académico noutras disciplinas*, é, de todas, aquela com a qual os professores mais concordam, nove dos professores dizem concordar (nível 3), sendo que os restantes concordam *totalmente* (nível 4), evidenciando a importância das competências linguísticas no sucesso escolar.

A perceção sobre a adaptação dos alunos ao E@D é explorada pelas afirmações A2 a A5, nenhum inquirido revelou discordar de nenhuma destas afirmações, constatando que são fatores que influenciam a adaptação ao E@D. Segundo os professores inquiridos, a adaptação parece depender de A2, *Os alunos com mais dificuldades em compreensão e expressão orais revelaram mais dificuldades na adaptação ao Ensino a Distância*, revelando, em média, um maior grau de concordância, segue-se a A5, *Os alunos com maior domínio das competências de compreensão e de expressão escrita demonstraram mais facilidade na adaptação ao Ensino a Distância*.

A6, A7, A8, e A9 referem-se à execução das tarefas propostas e a única afirmação em que há discordância, por três professores, é A7, *Os alunos que participaram nas aulas do Ensino a Distância mantiveram o nível de participação e de intervenção que apresentavam no ensino presencial*, revelando que nem todos os alunos mantiveram o nível de participação e intervenção.

No que concerne ao item 18, nove dos 30 inquiridos, cerca de 30%, entendem que nem todos os alunos desenvolveram as aprendizagens essenciais na sua disciplina. Relativamente ao item 19, *As aprendizagens que promoveu ficaram comprometidas pelas dificuldades na interação oral decorrentes do Ensino a Distância?*, igualmente apenas nove dos inquiridos entendem que não, revelando-se, aqui, uma fragilidade do E@D. O item 20, *As aprendizagens que promoveu ficaram comprometidas pela falta de literacia digital dos seus alunos?*, 22 das respostas foram afirmativas, revelando alguma falta de literacia digital dos alunos. Note-se que, anteriormente, e comparado com outros parâmetros, este não foi o considerado mais difícil. Quanto ao item 21, apenas quatro professores responderam não ter valorizado interações orais e estratégias colaborativas, revelando a importância destas. No item 22, quatro professores admitem não ter implementado estratégias de inclusão e de pedagogia diferenciada durante as aulas de E@D. No item 23, todos os professores consideram ter implementado estratégias de motivação durante o período de E@D, promovendo o interesse e participação dos alunos.

O item 24 solicitava aos professores que indicassem o grau de relevância dos parâmetros elencados na Tabela 5, relativamente às estratégias desenvolvidas durante o E@D.

**Tabela 5:** Parâmetros do item 24 relativos a estratégias desenvolvidas pelos professores na sua prática durante o E@D (Fonte: Elaboração própria)

Parâmetros (P)	
<b>P1</b>	Sistematização escrita dos conteúdos abordados.
<b>P2</b>	Sistematização oral dos conteúdos abordados.
<b>P3</b>	Reflexão sobre as tarefas realizadas e a realizar.
<b>P4</b>	Práticas de avaliação formativa das aprendizagens.
<b>P5</b>	Práticas de avaliação sumativa alternativas às tradicionais.
<b>P6</b>	Práticas de autoavaliação das aprendizagens.
<b>P7</b>	Práticas de autorregulação dos processos de ensino e aprendizagem.

Como é possível observar na Figura 18, os parâmetros são classificados, maioritariamente, com nível 3 ou 4 em comparação com o nível 1 e 2, sendo que os professores inquiridos, na generalidade, atribuem relevância aos parâmetros elencados. Apenas um professor atribuiu nível 1 ao P5 e P7, ou seja, não atribui relevância a práticas de avaliação sumativa alternativas às tradicionais e a práticas de autorregulação dos processos de ensino e aprendizagem. O parâmetro a que os professores atribuíram mais relevância foi ao P4, atribuindo, assim, importância à avaliação formativa. Note-se que, entre a sistematização escrita dos conteúdos abordados (P1) e a sistematização oral dos conteúdos abordados (P2), é atribuída mais importância à sistematização oral dos conteúdos durante o E@D.

O inquérito termina com duas questões de resposta aberta, sendo elaborada uma análise de conteúdo das respostas a este tipo de questões. Na primeira destas foi pedido aos professores que indicassem as dificuldades que sentiram no desenvolvimento da sua prática educativa durante o período de Ensino a Distância de emergência. As principais dificuldades indicadas pelos inquiridos podem integrar-se em cinco categorias de análise, sendo elas: i) a nível da utilização das TIC; ii) a nível da interação professor-aluno; iii) a nível de gestão de tempo e espaço; iv) a nível de articulação com #EstudoEmCasa; v) a nível de avaliação. As respostas dos professores inquiridos, relacionadas com cada uma destas categorias, foram transcritas para a Tabela 6, dada a sua relevância.

**Tabela 6:** Respostas dos docentes inquiridos por categoria de análise, quanto às dificuldades sentidas no desenvolvimento da sua prática educativa durante o E@D de emergência, item 25 (Fonte: Elaboração própria)

Respostas por categorias de análise (CA)	
	"Falta de acesso e/ou diferenças nos equipamentos."
CA i)	"A maior dificuldade sentida foi mais de 50% dos alunos não ter qualquer acesso à informática e não participaram no ensino à distância. As poucas diretrizes do Ministério da Educação gerou bastante confusão entre os professores, foram utilizadas várias plataformas para a mesma turma, fazendo com que o aluno não conseguisse dominar nenhuma."
	"As dificuldades foram muitas sobretudo na adaptação às novas tecnologias."
CA ii)	"A maior dificuldade foi a interação aluno professor. Os alunos estavam com as suas câmaras desligadas impedindo-me de observar a sua postura enquanto lecionava"
	"Interações professor-aluno-pais, (...) "
CA iii)	"Enquanto docente, senti que deixei de ter espaço de trabalho: a minha casa passou a ser o meu trabalho e, com isso, vieram as horas extensas de trabalho, e o facto de não ter horário, fez com que trabalhasse mais do que oito horas por dia. Os recursos foram todos meus: até tive de comprar computador novo. Tentei ao máximo estar sempre disponível para os meus alunos e motiva-los"
	"Tempo síncrono muito reduzido com os alunos"
CA iv)	"A articulação com as sessões do programa estudo em casa foi inexistente, uma vez que a matéria lecionada já tinha sido das por mim há algum tempo, e não estava enquadrada com a que tinha que dar até ao final do ano."
	"As sessões do #EstudoEm casa foram muito expositivas e apresentadas com uma sequência demasiado rápida que não motivou os alunos."
CA v)	"Conseguir cumprir no programa, mas não sei se os meus discentes aprenderam como aprenderiam presencialmente. E muito difícil avaliar..."
	"Dificuldades na avaliação justa, correspondente ao real trabalho produzido."

A última questão dos questionários aos professores solicitava que os inquiridos referissem quais as competências do âmbito das aprendizagens essenciais disciplinares e do



âmbito das competências transversais que ficaram comprometidas com o Ensino a Distância de emergência. As respostas a esta questão aberta foram tratadas por categorias de análise, tendo incidido em quatro categorias: i) interação e relacionamento interpessoal entre os agentes educativos; ii) competências comunicativas, orais e de escrita; iii) competências de trabalho autónomo; iv) trabalho colaborativo.

#### **4.3.4.2. PERCEÇÕES DOS ALUNOS**

As respostas dadas, pelos alunos, ao item 7, o primeiro item do terceiro grupo, apontam para uma perceção do grau de dificuldade de vários parâmetros, durante o E@D. Estas estão discriminadas na Figura 19.

**Figura 19:** Perceção dos alunos relativamente ao grau de dificuldade sentido quanto aos parâmetros do item 7 (Fonte: Elaboração própria)

Nestes campos, os alunos consideraram que, durante o E@D, tiveram maiores dificuldades no cumprimento de regras para a participação em espaços colaborativos à distância, cinco dos alunos inquiridos atribuem a este parâmetro nível 1 ou 2, sendo o parâmetro com maior frequência destes níveis, muito embora seja também o parâmetro com mais níveis 4, sendo um parâmetro que não reuniu consenso.

Nos campos que envolvem os domínios da Oralidade, não se verifica o nível 1, mas a expressão oral denota mais níveis 2 que a compreensão oral. Com uma opinião análoga estava o parâmetro da *Estrutura morfossintática da língua*, que difere apenas na existência de um professor que o considera *nada difícil* em vez de *pouco difícil*.

Para melhor compreender a perceção dos alunos relativamente às suas dificuldades, foram elaborados novos parâmetros no item 8, que se apresentam na Tabela 7.

**Tabela 7:** Parâmetros do item 8 relativos a estratégias desenvolvidas nas aulas durante o E@D, perceção dos alunos (Fonte: Elaboração própria)

Parâmetros (P)	
<b>P1</b>	Compreensão dos conteúdos abordados em aulas expositivas síncronas (hangout).
<b>P2</b>	Compreensão dos conteúdos abordados em aulas expositivas assíncronas (mail).
<b>P3</b>	Compreensão das instruções orais para a realização das tarefas.
<b>P4</b>	Compreensão das instruções escritas para a realização das tarefas.
<b>P5</b>	Compreensão das instruções para o manuseamento de ferramentas e aplicações digitais.
<b>P6</b>	Participação e interação oral nas aulas síncronas (professor- aluno e aluno- aluno).
<b>P7</b>	Apresentação oral de trabalhos.
<b>P8</b>	Realização de trabalhos e de tarefas que envolviam muita concentração e longos períodos de leitura e/ou escrita.
<b>P9</b>	Expressão de opiniões e defesa de pontos de vista.
<b>P10</b>	Compreensão de textos de tipologias diferentes (narrativos, descritivos, expositivos, ...).
<b>P11</b>	Leituras autónomas (obras literárias, enciclopédias, dicionários, blogues, sites informativos, fontes históricas, ...).
<b>P12</b>	Expressão escrita (escrita criativa, narrativas, relatórios, roteiros, descrições de imagens, legendagens, esquemas, ...).
<b>P13</b>	Domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação (domínio dos programas básicos de escrita e de cálculo Word, Excel, PowerPoint).
<b>P14</b>	Manuseamento de ferramentas <i>on-line</i> utilizadas no ensino à distância.
<b>P15</b>	Disponibilidade de materiais tecnológicos.

A avaliação destes parâmetros encontra-se exposta na Figura 20, onde é possível observar que, relativamente aos parâmetros de compreensão, confrontando o P1, *Compreensão dos conteúdos abordados em aulas expositivas síncronas*, com P2, *Compreensão*

dos conteúdos abordados em aulas expositivas assíncronas, os alunos atribuíram mais dois níveis 4 (*nada difícil*) ao P1, revelando que consideram a compreensão dos conteúdos abordados em aulas síncronas um menor grau de dificuldade que em aulas assíncronas, porém o nível 1 é atribuído com mais frequência ao P1, podendo tratar-se de alunos com mais dificuldade em expor as suas ideias; a *Compreensão das instruções orais para a realização das tarefas* (P3), é considerada uma tarefa com menor grau dificuldade comparada com a *Compreensão das instruções escritas para a realização das tarefas* (P4) a que foi atribuída maior frequência de níveis de maior dificuldade (nível 1 ou 2); à *Compreensão das instruções para o manuseamento de ferramentas e aplicações digitais* (P5) é atribuído, por quatro alunos, o nível 1 ou 2 de dificuldade, considerando a maioria o nível 3 ou 4, níveis de menor dificuldade, revelando não ter sido o principal problema nesta modalidade de aulas; O parâmetro P10, refere-se à compreensão de textos de tipologias diferentes e apenas seis alunos atribuíram os níveis de maior dificuldade.

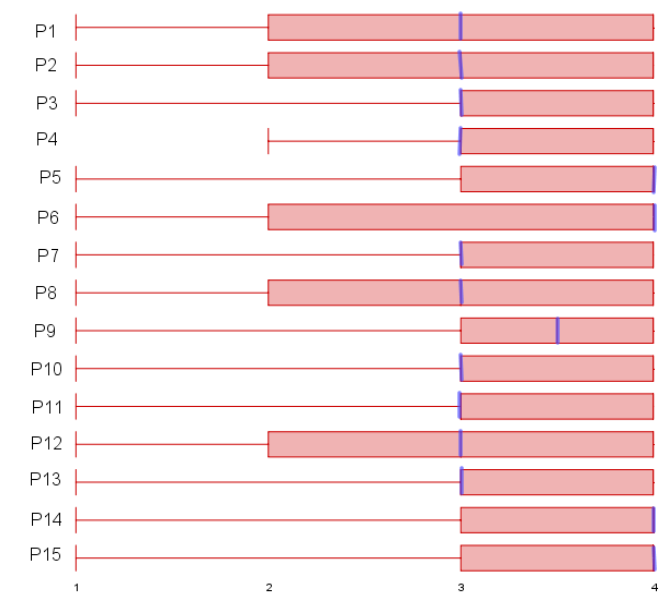
**Figura 20:** Percepção dos alunos relativamente ao grau de dificuldade sentido quanto aos parâmetros do item 8 (Fonte: Elaboração própria)

No que concerne à *Participação e interação oral nas aulas* (P6), apenas um aluno o considerou como  *muito difícil* (nível 1) e 22 dos alunos consideraram-no *pouco* ou *nada difícil*; a *Apresentação oral de trabalhos* (P7) foi considerada *nada difícil* por 15 alunos; e a *Expressão de opiniões e defesa de pontos de vista* (P9) mereceu o nível 4 de 16 alunos, sendo assim a maioria destes alunos não viu como entrave no E@D a expressão oral.

Quanto à *Realização de trabalhos e de tarefas que envolviam muita concentração e longos períodos de leitura e/ou escrita* (P8), apenas 10 alunos consideraram nível 4, sendo este o parâmetro com menor frequência de níveis 4 deste item; nas *Leituras autónomas (obras literárias, enciclopédias, dicionários, blogues, sites informativos, fontes históricas, ...)* (P11), apenas dois alunos atribuíram o nível 1, os restantes consideraram nível 3 ou 4; a *Expressão escrita (escrita criativa, narrativas, relatórios, roteiros, descrições de imagens, legendagens, esquemas, ...)* (P12) é considerada  *muito difícil* ou  *difícil* por nove alunos.

Quanto aos parâmetros para aferir o grau de dificuldade quanto ao uso das TIC, os alunos julgaram haver mais dificuldade no P13, *Tecnologias da Informação e Comunicação (domínio dos programas básicos de escrita e de cálculo Word, Excel, PowerPoint)*, considerado por cinco alunos nível 1 ou 2; o P15, *Disponibilidade de materiais tecnológicos*, foi o parâmetro com maior número de níveis 4 (nada difícil), pois o inquérito foi respondido através de meios informáticos prevendo-se, assim, que os alunos inquiridos tenham acesso aos mesmos.

Procedendo à análise comparativa das respostas aos parâmetros desta questão, observa-se que, estatisticamente, há parâmetros que têm o mesmo comportamento de resposta (Figura 21). De novo, através da *boxplot*, observa-se que os dados obtidos nestes parâmetros são maioritariamente assimétricos negativos, o que na prática significa que os alunos avaliaram com níveis 3 e 4 expressando reduzida dificuldade.



**Figura 21:** Análise comparativa da perceção dos alunos relativamente ao grau de dificuldade sentido quanto aos parâmetros do item 8 (Fonte: Elaboração própria)

Nas questões de resposta *Sim* ou *Não*, o item 9 questionava os alunos acerca da valorização a compreensão e expressão de língua portuguesa nas suas aulas e quatro alunos considerou não ser valorizada a compreensão e expressão de Língua Portuguesa. A promoção de uma aprendizagem da língua portuguesa para o desenvolvimento de competências comunicativas orais e escritas, item 10, não foi considerada valorizada, nas aulas de E@D, apenas por dois alunos. No item 11, *Valorizou-se o contributo no ensino aprendizagem nas diferentes disciplinas para promover o domínio da língua portuguesa?*, dois alunos responderam que *Não*; no item 12, *Considerou-se a comunicação oral e escrita essencial para o sucesso escolar e para o exercício de uma cidadania ativa?*, todos os alunos responderam unanimemente *Sim*, revelando perceção da importância das competências orais e escritas nos processos de ensino e de aprendizagem.

No item 13, os alunos foram questionados acerca do grau de concordância relativamente às afirmações elencadas na Tabela 8.

**Tabela 8:** Afirmações do item 13 do inquérito aos alunos, relativas à relação causa-efeito domínio de competências em língua portuguesa e dificuldades sentidas (Fonte: Elaboração própria)

Afirmações (A)	
A1	O desenvolvimento de competências essenciais em Língua Portuguesa determina o meu sucesso escolar noutras disciplinas.
A2	Tenho dificuldades na compreensão e expressão <u>orais</u> e, por isso, tive dificuldades em acompanhar as aulas e em adaptar-me ao Ensino a Distância.
A3	Tenho dificuldades na compreensão e na expressão <u>escrita</u> e, por isso, tive dificuldades na adaptação ao Ensino a Distância.
A4	Tenho boas competência no âmbito da compreensão na leitura e realizei facilmente as tarefas propostas em todas as disciplinas.
A5	Particpei nas aulas do Ensino a Distância e mantive o grau de participação e de intervenção que apresentava no ensino presencial.
A6	Particpei nas aulas do Ensino a Distância e diminuí o grau de participação e de intervenção nas atividades propostas ao longo do Ensino a Distância.
A7	Não particpei nas atividades educativas durante o Ensino a Distância porque tenho muitas dificuldades na Leitura e na Escrita em Língua Portuguesa.

Os resultados da perceção dos alunos referentes às afirmações anteriores podem ser observados na Figura 22.

**Figura 22:** Percepção dos alunos relativamente ao grau concordância sentido quanto às afirmações do item 13 (Fonte: Elaboração própria)

A afirmação 1 (A1), *O desenvolvimento de competências essenciais em língua portuguesa determina o meu sucesso escolar noutras disciplinas*, é, de todas, aquela com a qual os alunos mais concordam, três alunos concordam pouco (nível 2) e os restantes optam pelos níveis 3 ou 4, evidenciando a importância das competências linguísticas no sucesso escolar.

A adaptação dos alunos ao E@D é explorada pelas afirmações é A2, *Tenho dificuldades na compreensão e expressão orais e, por isso, tive dificuldades em acompanhar as aulas e em adaptar-me ao Ensino a Distância*, e A3, *Tenho dificuldades na compreensão e expressão orais e, por isso, tive dificuldades em acompanhar as aulas e em adaptar-me ao Ensino a Distância*, em que 11 alunos discordam destas afirmações, revelando não terem dificuldade de adaptação ao E@D.

Nenhum aluno discorda da afirmação A4, *Tenho boas competência no âmbito da compreensão na leitura e realizei facilmente as tarefas propostas em todas as disciplinas*, considerando ter tido um bom desempenho no E@A, por terem boas competências da compreensão na leitura.

Quando confrontados com a afirmação, *Participei nas aulas do Ensino a Distância e mantive o grau de participação e de intervenção que apresentava no ensino presencial* (A5), apenas dois alunos discordam e a maioria dos alunos considera ter mantido a participação e intervenção. A afirmação A6 era contraditória à afirmação A5 e por isso teve maior frequência

de níveis 1. Quanto à afirmação A7, *Não participei nas atividades educativas durante o Ensino a Distância porque tenho muitas dificuldades na Leitura e na Escrita em Língua Portuguesa*, 22 alunos discordam evidenciando a sua participação no E@D.

No que concerne ao item 14, apenas quatro dos 31 inquiridos entendem que não desenvolveram as aprendizagens essenciais a todas as disciplinas. Relativamente ao item 15, *As tuas aprendizagens foram prejudicadas pelas dificuldades na interação oral decorrentes do Ensino a Distância?*, 15 dos inquiridos (cerca de 48%) entendem que sim, revelando-se, aqui, uma fragilidade do E@D. O item 16, *As tuas aprendizagens ficaram comprometidas pela falta competências digitais (TIC)?*, nove das respostas foram *afirmativas*, revelando alguma falta de literacia digital dos alunos. Note-se que, anteriormente, e comparado com outros parâmetros, este não foi o considerado mais difícil. Quanto ao item 17, 13 dos alunos responderam *Não*, não foram valorizadas interações entre colegas e os trabalhos de grupo. No item 18, três alunos admitem não ter sido valorizados momentos de respostas individuais durante as aulas de E@D. O item 19, três alunos desempenharam tarefas diferentes dos restantes colegas, evidenciando algumas estratégias de inclusão e de pedagogia diferenciada. O item 20, apenas três alunos declaram que os professores não implementaram estratégias de motivação durante o período de E@D, promovendo o interesse e participação dos alunos.

O item 21 questionava os alunos sobre se, nas aulas de E@D, existiu: *Sistematização e síntese escritas dos conteúdos abordados?*, ao que seis alunos responderam ter existido; *Reflexão sobre as tarefas realizadas e a realizar?*, ao que cinco alunos referiram a inexistência de momentos reflexivos sobre as tarefas realizadas; *Avaliação formativa (fichas de trabalho e tarefas) das aprendizagens?*, apenas um aluno referiu ter existido; *Avaliação sumativa (fichas de avaliação) alternativas às tradicionais?*, 11 alunos afirmam não ter existido; *Autoavaliação das aprendizagens?*, apenas um aluno referiu a não existência de autoavaliação; *Diálogo sobre a forma como as aulas estavam a correr e o que havia a alterar?*, seis referiram a inexistência de autoavaliação. Constatando, numa amostra de 31 alunos, que a maioria dos professores destes alunos continuou com sínteses escritas e reflexão sobre as tarefas, quanto à avaliação foi dada importância à formativa e existiu, também, avaliação sumativa alternativa à usada no ensino presencial.

Este inquérito termina, também, com duas questões de resposta aberta, sendo elaborada uma análise de conteúdo a este tipo de questões. A primeira interrogava os alunos sobre as dificuldades sentidas durante o período de Ensino a Distância de emergência. As principais

dificuldades indicadas pelos alunos (Tabela 9) integram-se, igualmente, em categorias de análise, formuladas anteriormente na análise dos resultados dos professores, sendo elas: i) a nível da utilização das TIC; ii) a nível da interação professor-aluno; iii) a nível de gestão de tempo e espaço; iv) a nível de articulação com #EstudoEmCasa; v) a nível de avaliação.

**Tabela 9:** Respostas dos alunos inquiridos por categoria de análise, quanto às dificuldades sentidas no desenvolvimento das suas aulas durante o E@D de emergência, item 22 (Fonte: Elaboração própria)

Respostas por categorias de análise (CA)	
	"NÃO ENTENDER AS FERRAMENTAS DE INFORMÁTICA"
CA i)	"Internet lenta" "Estar presente no hangout. Porque não tinha computador na minha avó."
CA ii)	"Não existe tanta comunicação entre professor e aluno, logo não conseguimos expor as nossas dificuldades na totalidade." "Existem poucas aulas síncronas por semana." "Interação professor aluno e com os colegas." "Faltavam os meus amigos e a professora"
CA iii)	"Tive dificuldade em concentração porque sinto que o ensino e a aprendizagem dentro da sala de aula é mais eficaz." "Dificuldade em entregar os trabalhos devido a terem de ser quase todos entregues na mesma data" "Gerir o tempo." "Por não tinha como tirar dúvida na hora"
CA iv)	-----
CA v)	-----

As dificuldades dos alunos não passaram pelas categorias iv) a nível de articulação com #EstudoEmCasa e v) a nível de avaliação, distinguindo-se das dificuldades sentidas pelos professores.

Na última questão, pediu-se aos alunos que sugerissem alterações, se fosse necessário continuar com as aulas neste sistema de Ensino a Distância. As respostas destes incidiram bastante no aumento da interação com o professor em aulas síncronas, e do trabalho colaborativo, estando em conformidade com as suas perceções sobre as competências que entenderam ficar mais penalizadas durante este momento de ensino – a interação oral.



#### 4.3.4.3. PERCEÇÕES DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

As respostas dadas ao item 9 (primeiro item do terceiro grupo) pelos pais e encarregados de educação, relativas à avaliação do grau de dificuldade dos alunos quanto a vários parâmetros, durante o E@D, estão discriminadas na Figura 23.

**Figura 23:** Perceção dos pais e encarregados de educação relativamente ao grau de dificuldade dos parâmetros do item 9 (Fonte: Elaboração própria)

Neste campo, os pais e encarregados de educação consideraram que os seus educandos, durante o E@D, manifestaram maiores dificuldades na leitura para informação e estudo e compreensão da leitura e menores dificuldades nos campos que envolvem os domínios da oralidade, prevendo que a oralidade não foi o domínio mais prejudicado no E@D. Com efeito, apesar nos parâmetros da *Ortografia e convenções de escrita* e *estrutura morfosintática da língua*, o nível 1 ( *muito difícil*) ter sido selecionado por dois encarregados de educação, a sua maioria (18) considerou os parâmetros *nada difícil* (nível 4). Sendo que, o nível 2 (*difícil*) tem maior expressão nos parâmetros leitura para informação e estudo e compreensão da leitura.

Para melhor compreender a perceção dos pais e encarregados de educação relativamente às dificuldades dos alunos, foram elaborados parâmetros mais específicos no item 10, que se apresentam na Tabela 10.

**Tabela 10:** Parâmetros do item 10 relativos a estratégias desenvolvidas nas aulas dos seus educandos, durante o E@D (Fonte: Elaboração própria)

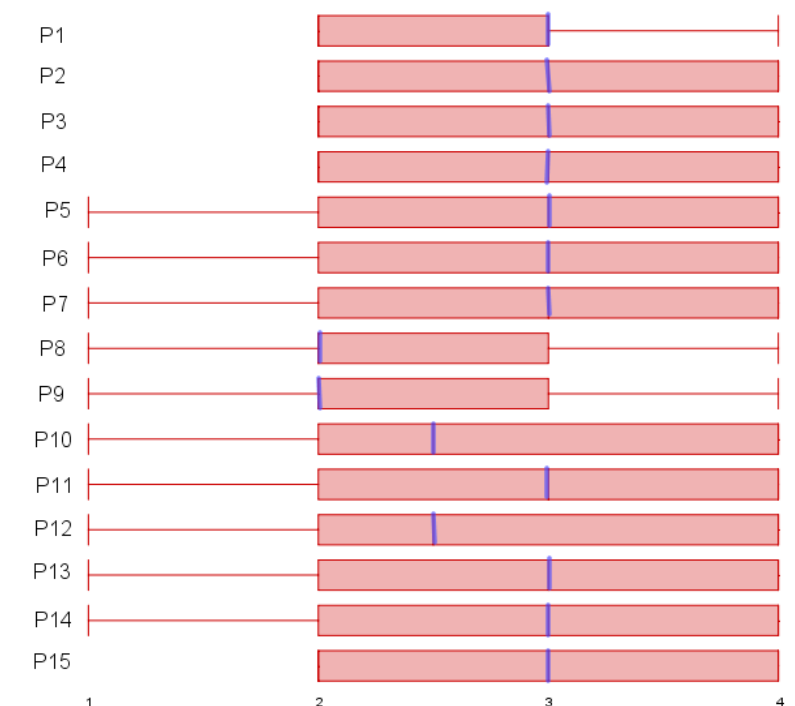
Parâmetros (P)	
<b>P1</b>	Compreensão dos conteúdos abordados em aulas expositivas síncronas (hangout).
<b>P2</b>	Compreensão dos conteúdos abordados em aulas expositivas assíncronas (mail).
<b>P3</b>	Compreensão das instruções orais para a realização das tarefas.
<b>P4</b>	Compreensão das instruções escritas para a realização das tarefas.
<b>P5</b>	Compreensão das instruções para o manuseamento de ferramentas e aplicações digitais (TIC).
<b>P6</b>	Participação e interação oral nas aulas síncronas (professor- aluno e aluno- aluno).
<b>P7</b>	Apresentação oral de trabalhos.
<b>P8</b>	Realização de trabalhos e de tarefas que envolviam muita concentração e longos períodos de leitura e/ou escrita.
<b>P9</b>	Expressão de opiniões e defesa de pontos de vista.
<b>P10</b>	Compreensão de textos de tipologias diferentes (narrativos, descritivos, expositivos, ...).
<b>P11</b>	Leituras autónomas (obras literárias, enciclopédias, dicionários, blogues, sites informativos, fontes históricas, ...).
<b>P12</b>	Expressão escrita (escrita criativa, narrativas, relatórios, roteiros, descrições de imagens, legendagens, esquemas, ...).
<b>P13</b>	Domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação (domínio dos programas básicos de escrita e de cálculo Word, Excel, PowerPoint).
<b>P14</b>	Manuseamento de ferramentas <i>on-line</i> utilizadas no ensino à distância.
<b>P15</b>	Disponibilidade de materiais tecnológicos.

A avaliação destes parâmetros encontra-se exposta na Figura 24, onde é possível constatar que o parâmetro em que os pais e encarregados de educação entenderem haver maior dificuldade é o parâmetro P8, *Realização de trabalhos e de tarefas que envolviam muita concentração e longos períodos de leitura e/ou escrita*, pois, apesar de não se tratar do parâmetro com maior expressão do nível 1 (muito difícil), trata-se do parâmetro com maior expressão de nível 2 (difícil) e menor expressão do nível 4 (nada difícil). Para além deste parâmetro, são os parâmetros P9 e P12, *Expressão de opiniões e defesa de pontos de vista* e *Expressão escrita*, respetivamente, aqueles que revelam maior grau de dificuldade, com mais pais e encarregados de educação a atribuir o nível 1 (muito difícil) e nível 2 (difícil).

**Figura 24:** Percepção dos encarregados de educação relativamente ao grau de dificuldade dos parâmetros do item 10 (Fonte: Elaboração própria)

No que respeita aos parâmetros elaborados para recolha de percepções quanto ao uso das TIC, os pais e encarregados de educação consideram haver menos dificuldade no P14, *Manuseamento de ferramentas on-line utilizadas no Ensino a distância* (P14), considerado por 13 encarregados de educação com nível 4 (*nada difícil*); com menos atribuições de nível 4, mas ainda assim com grande incidência deste nível os parâmetros P5, *Compreensão das instruções para o manuseamento de ferramentas e aplicações digitais (TIC)*, P13, *Domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação (domínio dos programas básicos de escrita e de cálculo Word, Excel, PowerPoint)*, revelaram menor dificuldade no domínio das TIC.

Mais uma vez, através da *boxplot*, na análise comparativa das respostas aos parâmetros desta questão, observa-se que, estatisticamente, há parâmetros que têm comportamentos de resposta semelhantes (Figura 25), constata-se que 75% dos pais e encarregados de educação consideram os parâmetros P1, P2, P3, P4 e P15 pouco ou nada difíceis (níveis 3 ou 4). P8, P9, P10 e P12 são considerados por 50% deste grupo de inquiridos muito difícil ou difícil (nível 1 ou 2).



**Figura 25:** Análise comparativa da percepção dos encarregados de educação relativamente ao grau de dificuldade dos parâmetros do item 10 (Fonte: Elaboração própria)

No item 15 os pais e encarregados de educação foram questionados acerca do grau de concordância relativamente às afirmações elencadas na Tabela 11.

**Tabela 11:** Afirmações do item 15 do inquérito aos pais e encarregados de educação relativas à relação causa-efeito domínio de competências em língua portuguesa e dificuldades sentidas pelos seus educandos (Fonte: Elaboração própria)

Afirmações (A)	
A1	O desenvolvimento de competências essenciais em língua portuguesa determina o sucesso escolar do seu educando noutras disciplinas.
A2	O meu educando tem dificuldades em compreensão e expressão <u>orais</u> e, por isso, demonstrou dificuldades na adaptação ao Ensino a Distância.
A3	O meu educando tem dificuldades na compreensão e na expressão <u>escrita</u> , e, por isso, demonstrou dificuldades na adaptação ao Ensino a Distância.
A4	O meu educando tem boas competências no âmbito da compreensão na leitura e na escrita e, por isso, realizou facilmente as tarefas propostas.
A5	O meu educando participou nas aulas do Ensino a Distância e manteve o grau de participação e de intervenção que apresentava no ensino presencial.
A6	O meu educando não participou nas atividades educativas durante o Ensino a Distância porque tem muitas dificuldades na Leitura e na Escrita em Língua Portuguesa.

Os resultados da percepção dos pais e encarregados de educação referentes às afirmações anteriores podem ser observados na Figura 26.

**Figura 26:** Percepção dos encarregados de educação relativamente ao grau concordância sentido quanto às afirmações do item 15 (Fonte: Elaboração própria)

A afirmação 1 (A1), *O desenvolvimento de competências essenciais em língua portuguesa determina o sucesso académico noutras disciplinas*, é, de todas, aquela com a qual os pais e encarregados de educação mais concordam, 26 deles dizem concordar totalmente (nível 4), sendo que os restantes concordam (nível 3), evidenciando a importância das competências linguísticas no sucesso escolar.

A adaptação dos alunos ao E@D é explorada pelas afirmações A2 a A5. Neste ponto, os pais e encarregados de educação revelaram discordar da existência de dificuldades na compreensão e expressão oral e escrita e, consequentemente, das dificuldades de adaptação dos seus educandos ao E@D. Não obstante, não demonstraram, com a mesma expressão, que as boas competências de compreensão oral e escrita contribuíram para a facilidade na realização de tarefas (A4).

A5 e A6 referem-se participação no E@D, em comparação com a participação no ensino presencial e relacionando a falta de participação com dificuldades leitura e escrita em Língua Portuguesa. No que respeita à comparação de participação no E@D com a participação no ensino presencial (A5), mais de 50 % dos pais e encarregados de educação demonstraram que a participação dos seus educandos no E@D foi menor do que a participação no ensino presencial. Já quanto à falta de participação decorrente de dificuldades de leitura e escrita em Língua Portuguesa, a grande maioria dos pais e encarregados de educação parece excluir essa

hipótese, pelo que, conjugando as respostas a estas suas afirmações (A5 e A6), resulta menor participação no E@D, face ao ensino presencial, mas não relacionada (na opinião dos pais e encarregados de educação) com dificuldades de leitura e de escrita em Língua Portuguesa dos seus educandos.

No item 22, solicitava-se aos pais e encarregados de educação que indicassem o grau de relevância atribuídos aos parâmetros elencados na Tabela 12.

**Tabela 12:** Parâmetros do item 22 relativos a estratégias desenvolvidas nas aulas dos seus educandos, durante o E@D (Fonte: Elaboração própria)

Parâmetros (P)	
<b>P1</b>	Sistematização escrita dos conteúdos abordados.
<b>P2</b>	Reflexão oral sobre as tarefas realizadas e a realizar.
<b>P3</b>	Práticas de avaliação formativa das aprendizagens.
<b>P4</b>	Práticas de avaliação sumativa alternativas às tradicionais.
<b>P5</b>	Práticas de autoavaliação das aprendizagens.
<b>P6</b>	Práticas de autorregulação dos processos de ensino e de aprendizagem.

Como é possível observar na Figura 27, os parâmetros são classificados, maioritariamente, com nível 2 ou 3, o que evidencia que os pais e encarregados de educação inquiridos consideram ter sido dada alguma ou bastante relevância a estes parâmetros. Os parâmetros P1 e P2, referentes a sistematização e reflexão de conteúdos, são classificados, com expressão, no nível 1 (nenhuma), revelando pouca importância dada à reflexão e sistematização e conteúdos. Quanto às práticas de autoavaliação das aprendizagens (P5), foram consideradas como objeto de maior relevância nas aulas do E@D, não tendo sido atribuído qualquer ausência de relevância e a maioria considerou ter sido atribuída bastante ou muita relevância a este parâmetro.

**Figura 27:** Percepção dos encarregados de educação relativamente ao grau de relevância dos parâmetros do item 22. (Fonte: Elaboração própria)

À semelhança dos inquéritos anteriores, foram formuladas duas questões de resposta aberta, sendo elaborada uma análise de conteúdo das respostas a este tipo de questões, sendo que a primeira interroga os inquiridos sobre as dificuldades sentidas durante o período de Ensino a Distância de emergência. As principais dificuldades indicadas pelos pais e encarregados de educação (Tabela 13) incorporam-se em categorias de análise, formuladas anteriormente na análise dos resultados dos professores, sendo elas: i) a nível da utilização das TIC; ii) a nível da interação professor-aluno; iii) a nível de gestão de tempo e espaço; iv) a nível de articulação com #EstudoEmCasa; v) a nível de avaliação.

**Tabela 13:** Respostas dos pais e encarregados de educação inquiridos por categoria de análise, quanto às dificuldades sentidas no desenvolvimento das aulas dos seus educandos durante o E@D de emergência, item 23 (Fonte: Elaboração própria)

Respostas por categorias de análise (CA)	
CA i)	"A única dificuldade foi no facto de haver muitos aparelhos a usar a mesma capacidade de Wi-Fi"
	"Dificuldade com programas informáticos"
	"Acesso ao computador"
CA ii)	"Falta de interação com professores (...)"
	"Pouca interação professor-aluno"
CA iii)	"Gestão do tempo para a realização das tarefas"
	"As dificuldades que sentimos foi mais na gestão do espaço e do computador."
	"Conciliar o teletrabalho com o apoio no ensino à distância"
	"Como estava também em teletrabalho as dificuldades que senti foram mais de partilha de espaço e o sinal de internet que estava muitas vezes fraco."
CA iv)	-----
CA v)	"(...) e falta de avaliação"
	"Faltaram os testes"

As percepções dos pais e encarregados de educação sobre as dificuldades dos seus educandos não passaram pela categoria iv) a nível de articulação com #EstudoEmCasa, distinguindo-se das percepções dos professores, mas já surgiram respostas referentes à avaliação.

Na última questão, pediu-se aos pais e encarregados de educação que referissem as competências do âmbito das aprendizagens essenciais disciplinares e do âmbito das competências transversais que ficaram comprometidas com o Ensino a Distância de

emergência, sendo que as respostas destes incidiram em competências linguísticas e na socialização.

#### **4.3.5. TRIANGULAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Após o levantamento e a apresentação dos dados obtidos pelos instrumentos utilizados, importa, agora, proceder à discussão e à triangulação dos dados, realizando um cruzamento com a fundamentação teórica, anteriormente, apresentada, bem como retomar a questão de investigação formulada num momento inicial.

O ensino, segundo Perrenoud, implica “fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis.” (Perrenoud, 1993, p. 25). Esta transposição dos saberes para situações de ensino-aprendizagem obriga o professor às reorganizações do saber, à transformação em tarefas, de acordo com as particularidades dos seus alunos e com as circunstâncias, o desafio dos professores inquiridos foi adaptarem-se às novas circunstâncias para não comprometer as aprendizagens dos alunos. De acordo com o item 23, todos os professores consideram ter implementado estratégias de motivação durante o período de E@D, promovendo o interesse e participação dos alunos; os alunos concordam com os professores, atestando no item 20, que os professores implementaram estratégias de motivação durante o período de E@D, assim como os seus pais e encarregados de educação. No item 24, somente um professor atribuiu nível 1 ao P5 e P7, ou seja, quase todos os professores atribuíram relevância a práticas de avaliação sumativa alternativas às tradicionais e a práticas de autorregulação dos processos de ensino e aprendizagem, adaptando-se às novas circunstâncias.

A comunicação, oral e escrita, permite e suporta o processo de ensino-aprendizagem, pelo que é fundamental retificar, fortalecer e aprimorar as competências linguísticas do aluno durante todo o percurso escolar (Valadares, 2003). Os dados obtidos revelam que os professores consideraram que os seus alunos, durante o E@D, manifestaram maiores dificuldades na expressão escrita, e menores dificuldades nos domínios da Oralidade. No que concerne à participação e interação oral nas aulas síncronas (professor- aluno e aluno- aluno), apenas um professor o considerou como muito difícil (nível 1), 19 dos professores considerou-o pouco ou nada difícil, embora os dados de perceção dos professores



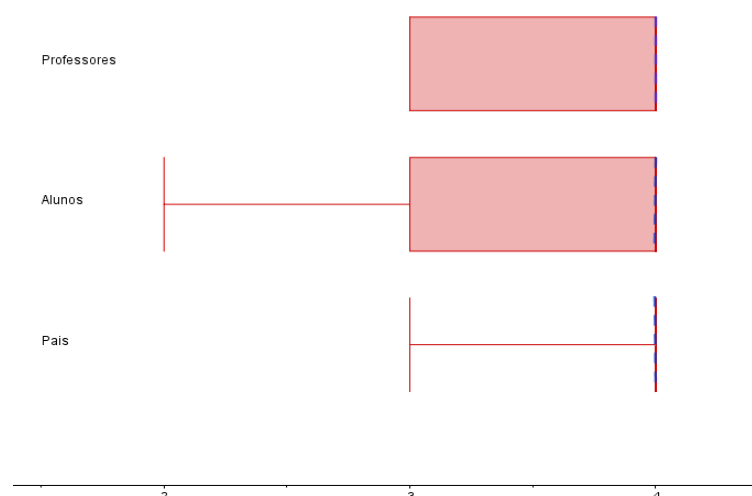
apresentassem um maior grau de dificuldade na apresentação oral de trabalhos. professores, alunos, pais e encarregados de educação consideram as competências comunicativas orais e escritas essenciais para o sucesso escolar, e ainda para o exercício de uma Cidadania ativa, sendo que todos os professores inquiridos o consideraram, e a maioria dos pais e encarregados de educação e alunos também, revelando percepção da importância destas competências no processo de ensino e de aprendizagem.

*O desenvolvimento de competências essenciais em língua portuguesa determina o sucesso académico noutras disciplinas*, os professores concordam com a afirmação, nove dos professores dizem concordar sendo que os restantes concordam totalmente, evidenciando a importância das competências linguísticas no sucesso escolar, como salienta Neves, “o processo de ensino-aprendizagem da Língua Materna pode desenvolver competências nos alunos que poderão ser postas ao serviço da aprendizagem doutras disciplinas do currículo e que, conseqüentemente, serão essenciais na sua formação geral” (Neves, 2004, p. 48). Assim, de acordo com os pressupostos teóricos e com os resultados obtidos, a área curricular de Português contribui para o desenvolvimento de competências das outras áreas.

Também as TIC foram o veículo das interações ocorridas no processo de ensino e aprendizagem no E@D, se até então já se tinha como certo que a sociedade se caracteriza pelo conhecimento em rede e digital (Flores, Escola & Peres, 2009), em momento de E@D as TIC ganharam relevo e por isso foram alvo de análise neste estudo. No item 9, dos inquéritos aos professores, foi formulado o parâmetro da compreensão das instruções para o manuseamento de ferramentas e aplicações digitais, a este é atribuído, por nove professores, o nível 1 ou 2 de dificuldade, considerando a maioria dos professores o nível 3 ou 4 (níveis de menor dificuldade) revelando não ter sido o principal problema nesta modalidade de aulas. Ainda na mesma temática, a maioria dos professores consideraram não haver dificuldade no domínio dos programas básicos de escrita e de cálculo (*Word, Excel, PowerPoint*). O grau de dificuldade aumentou no manuseamento de ferramentas on-line utilizadas no Ensino a Distância e na disponibilidade de materiais tecnológicos, mas, mesmo assim, estes não foram os parâmetros com maiores níveis de dificuldade indicando uma satisfatória literacia digital dos alunos com os quais os professores inquiridos trabalharam. Os questionários elaborados aos alunos, revelam que estes não admitem níveis de dificuldade tão elevados quanto o dos professores, a disponibilidade de materiais tecnológicos foi o parâmetro com maior número de níveis 4 (*nada difícil*), justifica-se pelo facto do questionário ser respondido através de materiais

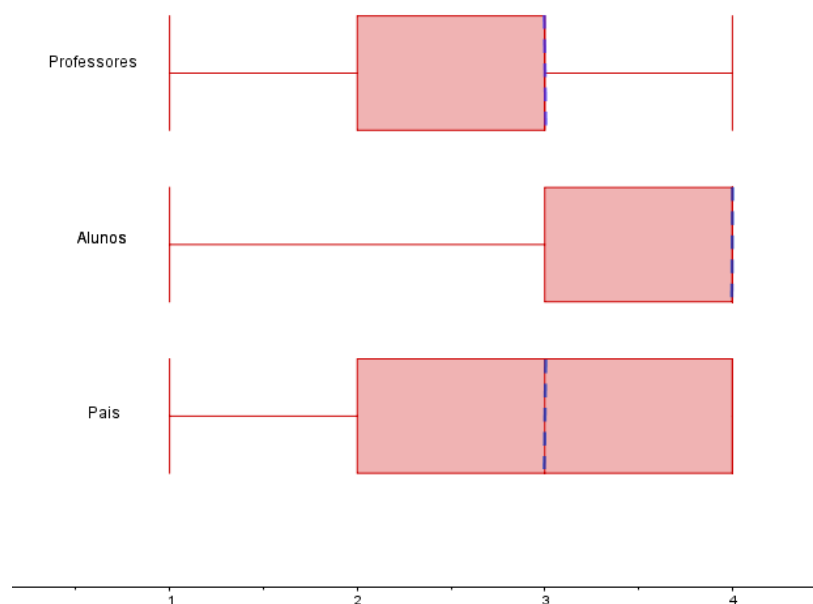
informáticos prevendo-se, que os alunos inquiridos tenham todos acesso aos mesmos, o que não é uma realidade universal pois, à questão de resposta aberta, um professor, aponta que “A maior dificuldade sentida foi mais de 50% dos alunos não ter qualquer acesso à informática e não participaram no ensino à distância (...)”. Os pais ou encarregados de educação admitiram dificuldades no domínio das TIC, “Dificuldade com programas informáticos”; “Acesso ao computador”; “A única dificuldade foi no facto de haver muitos aparelhos a usar a mesma capacidade de Wi-Fi”.

De forma a confrontar as perceções de professores, alunos, pais e encarregados de educação, foram elaborados os próximos gráficos, através da *boxplot*, que apresentam a perceção dos três grupos de inquiridos relativamente ao grau de concordância com a afirmação *O desenvolvimento de competências essenciais em língua portuguesa determina o sucesso académico noutras disciplinas* (Figura 28) e quanto ao grau de dificuldade do manuseamento de ferramentas on-line utilizadas no Ensino a Distância (Figura 29).



**Figura 28:** Análise comparativa da perceção dos três grupos de inquiridos relativamente à influência das competências essenciais em língua portuguesa no sucesso académico de outras disciplinas (Fonte: Elaboração própria)

Como é possível observar no gráfico da Figura 28, os alunos possuem nesta matéria uma perceção muito distinta dos restantes grupos de inquiridos, pois encaram as diversas disciplinas de uma forma isolada, considerando as competências essenciais em língua portuguesa têm pouca influência e não determinam o sucesso académico noutras disciplinas, 25% dos alunos atribui nível 2 (concordo pouco); ao contrário, 50% dos professores e, mais ainda, 75% dos pais e encarregados de educação referem que concordam.



**Figura 29:** Análise comparativa da percepção dos três grupos relativamente ao grau de dificuldade do manuseamento de ferramentas on-line utilizadas no E@D (Fonte: Elaboração própria)

Quanto ao grau de dificuldade no manuseamento de ferramentas on-line utilizadas no Ensino a Distância, em todos os casos a distribuição dos dados é assimétrica negativa, o que significa que as percepções estão concentradas maioritariamente nos níveis 3 e 4, ou seja, pouco ou nada difícil, mais especificamente 50% dos alunos consideram nível 4, 50% dos professores e dos pais consideram os níveis 3 ou 4. Apesar da evolução da sociedade e das TIC continuam a existir em todos os grupos 25% de inquiridos a atribuir nível 1, muito difícil.

Retomando à questão de partida, *O desenvolvimento de competências comunicativas em Língua Portuguesa e de literacia digital foi considerado e promovido por professores de diferentes disciplinas, no 2.º CEB, durante o E@D de emergência, em virtude do confinamento obrigatório, decorrente da COVID-19?*, e aos objetivos delineados, os dados que se apresentaram apontam que os inquiridos dos três grupos têm a percepção de que foram desenvolvidas competências comunicativas nas diferentes disciplinas do 2.º CEB, sendo consensual que o domínio da Oralidade não revelou dificuldades, nem o domínio técnico e de literacia digital. A compreensão na Leitura não revelou muitas dificuldades na percepção dos professores, mas na percepção dos pais e encarregados de educação sim; as atividades de produção Escrita levantaram dificuldades e sendo difíceis de implementar na ótica dos

professores. No geral, os três grupos de inquiridos atribuíram importância às competências orais e escritas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Através deste estudo, e mesmo com um número reduzido de inquiridos, foi possível perceber as principais percepções com que os diferentes grupos de estudo encaram e analisam o E@D e, desse modo, elaborar uma metáfora explicativa dessa realidade. Porém, seria pertinente prosseguir o estudo, ampliando o número de inquiridos de modo a perceber-se a pertinência do estudo e da metáfora construída.

Resta declarar, no que concerne à formação científico-pedagógica do mestrando, que a realização deste projeto de investigação foi desafiante e enriquecedor, tendo sido o primeiro contacto com atividades científica e pedagogicamente desenhadas e planificadas para implementação real em torno do desenvolvimento de competências comunicativas em Língua Portuguesa e de literacia digital no contexto recente e único até então.

#### **4.3.6. REFERÊNCIAS**

Por questões de gestão de espaço, as referências relativas ao artigo científico são apresentadas junto das referências do Relatório.

## **REFLEXÃO GERAL, CONSTRANGIMENTOS E PROJETOS FUTUROS**

O Relatório de Estágio, que agora se encerra, teve como principal desígnio refletir sobre o percurso de formação, as opções tomadas, de forma contextualizada e fundamentada, e o crescimento científico-pedagógico do mestrando. Em todos os momentos e todas as atividades que o mestrando desenvolveu no Estágio, colocou a sua essência, o seu cunho pessoal, articulando os documentos oficiais, a individualidade dos alunos, com o que o mestrando entende por correto, justo e concretizável.

O ingresso neste mestrado foi marcado sempre por determinação, foco, empenho e muito trabalho. Durante o Mestrado foram desenvolvidas muitas competências que, aliadas à experiência no ramo do ensino, acumulada em 13 anos de trabalho, permitiram excelentes resultados. De salientar que em todo o percurso deste ano, além de corresponder ao que foi exigido com o máximo de dedicação possível, o mestrando teve sempre a iniciativa de avançar em colaboração com os professores cooperantes. Enquanto decorreu o Estágio presencial, planeou e aplicou três Unidades Didáticas e chegou a ter uma aula de 1.º CEB supervisionada. Depois da interrupção do Estágio presencial, o mestrando planificou, por iniciativa própria, mais uma Unidade Didática (UD). A aplicação dessa UD foi à distância e coincidiu com a elaboração da Atividade 1, proposta pela Comissão de Mestrado, e ainda com um problema de saúde que afetou muitos portugueses, incluindo a família do mestrando, tendo, mesmo assim, sido cumpridos os prazos estabelecidos. Refere-se ainda, que a UD elaborada para a Atividade 2 foi construída de raiz e que os conteúdos planeados tinham o propósito de serem aplicados, contudo, como a data de entrega da atividade coincidiu com a última semana de aulas e estando já programadas outras atividades para os alunos, tal não foi possível, sendo esta a quinta Unidade Didática e única não implementada.

Durante o Estágio, o mestrando planificou sempre as suas aulas em forma de Unidade Didática, como sugere o Mestrado. Todas as UD elaboradas tiveram em consideração a adequação científica e pedagógica, a articulação vertical, notória no cruzamento de temas e conteúdos entre os anos de escolaridade e, consequentemente, entre ciclos de ensino,

respeitado sempre as diretrizes dos documentos orientadores de cada ano escolar. O mestrando conseguiu, ainda, a articulação entre as várias disciplinas de cada ano, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes de aprendizagem, visando o rompimento das barreiras, que ainda subsistem entre as diferentes disciplinas, beneficiando a aprendizagem pela relação entre conteúdos promotora de “uma leitura das situações reais o mais próxima possível dessa realidade” (Leite, 2012, p. 88) e facilitando a formação de cidadãos para a sociedade do conhecimento – articulação horizontal.

Nem todos os conteúdos abordados foram selecionados pelo mestrando, mas sim acordados com os Professores Cooperantes, assim como, os objetivos e competências trabalhadas em cada UD. Houve o cuidado de conciliar o que era imposto, com recursos apelativos e originais diversificando estratégias e utilizando outras que demonstraram sucesso anteriormente, gerando aprendizagens significativas. No que respeita à gestão de tempo, os planos elaborados adequaram-se aos tempos previstos, na grande maioria das vezes, decorrente da experiência adquirida. Foi dada a devida importância à avaliação em cada aula implementada, com previsão de momentos de avaliação e construção de instrumentos de avaliação de fácil registo ao longo de cada aula, anexados a cada UD.

Nas aulas implementadas houve adequação da prática à planificação prevista, ocorrendo pontualmente situações imprevista, mas superadas, como o caso de uma aluna conhecer a obra abordada e tal facto ter sido aproveitado no decorrer da aula.

A organização do espaço-aula era feita de forma a respeitar a planta da sala estabelecida pelos professores cooperantes, havendo exceções aquando da elaboração de grupos de trabalho. Foi estabelecida sempre, sem exceção, e em todas as turmas, boa relação com as mesmas, assim como, com os professores cooperantes, o par pedagógico e toda a comunidade educativa, criando na aula um clima de trabalho marcado pela descontração, cooperação, entreaajuda e trabalho.

O mestrando utilizou linguagem precisa, sem erros científicos, adequada aos alunos. As aulas caracterizaram-se por serem estruturadas, dinâmicas, utilizando diferentes métodos e técnicas de aprendizagem adaptadas aos alunos, com exploração apropriada dos recursos selecionados e encadeamento lógico das diferentes etapas de aula, seguindo o fio condutor estabelecido no plano. O erro foi sempre oportuno nas aulas implementadas e foi encarado como oportunidade de aprendizagem visando a crescente autonomia dos alunos, como sempre ocorreu na prática profissional do mestrando.

Quanto à intervenção em atividades educativas fora da sala de aula, o mestrado mostrou-se totalmente disponível para auxiliar em todas as atividades em que necessitassem de colaboração, designadamente, na dinamizando uma atividade designada *Cartas com Afeto*, em comemoração do dia de S. Valentim; na organização de um sarau literário, no final do 2.º período, com entrega de prémios aos alunos que participaram no Concurso Nacional de Leitura; na publicação, no site da Biblioteca Escolar do Agrupamento, de trabalhos de alunos produzidos nas UD implementadas pelo estagiário, especialmente o panfleto que apelava ao não abandono de cárgados na natureza; no acompanhamento a turma de 1.º CEB à escola sede para participar no projeto Ciência A3; na colaboração com a cooperante de HGP no apoio dos alunos, na biblioteca escolar, para realização de um trabalho de grupo; na partilha com todo o grupo disciplinar UD IV, sendo esta implementada em todas as turmas de 6.º ano do agrupamento, por ser planificada para ser aplicada à distância. Ainda, por iniciativa própria, e dado que alguns alunos das turmas de 2.º CEB participavam num clube, *Clube das Artes e do Ambiente*, surgiu a oportunidade de desenvolvimento de um projeto, em colaboração com este clube, envolvendo as artes e as preocupações com o ambiente, propósito do clube, assim como, a língua portuguesa e o seu contributo para a sensibilização e preservação do meio existindo atividades nas UD com o propósito de estreitar esta colaboração que terminou com as aulas presenciais. Mesmo durante o ensino não presencial o mestrando manteve a sua total disponibilidade.

Ao longo do Estágio, o mestrando transformou as dificuldades sentidas em metas a atingir, e considera que as superou com sucesso. O acesso a muitas referências, por via das fontes primárias, foi condicionado por causa do isolamento, tendo optado por referências *on-line* e por aquelas que já tinha consultado antes do confinamento. A utilização de novas e tão diversificadas tecnologias acabou por estar muito presente nas UD concretizadas, explorando ao máximo as vantagens destas em ambos os ciclos, sendo esta uma limitação que o mestrando ultrapassou. O acesso a materiais informáticos, para usufruto dos alunos, principalmente do 1.º CEB, também constituiu um constrangimento ultrapassado, com a requisição de fora da escola.

Quanto ao projeto de cariz investigativo, considera-se que futuras investigações poderão utilizar um grupo de participantes mais amplo, quer incidindo nestas faixas etárias, quer alargando o âmbito a outros ciclos de ensino. Também, acredita-se que, com um período temporal mais alargado, teria sido possível uma otimização do trabalho desenvolvido. Por fim,

dada a importância do tema, considera-se que há ainda muito a percorrer nesta área da investigação, sendo, portanto, um campo fértil para continuação da investigação pelo mestrando ou, mesmo, por outros investigadores.

Enfatiza-se, de novo, o facto de, pela experiência profissional já adquirida, ter adotado estratégias mais diversificadas, promotoras de uma aprendizagem consistente e significativa, que asseverassem o envolvimento de todos, sem exceção; ter procedido a uma adequada exploração de conteúdos e metodologias, sendo estas últimas suportadas científica e pedagogicamente; e ter construído ou selecionado recursos pertinentes e apropriados perante os objetivos e as competências definidos para as várias UD, assim como os alunos visados. É importante frisar que as aprendizagens adquiridas pelo mestrando, durante a PES o capacitaram nas áreas de especialização do Mestrado, mas também o tornaram um melhor professor de Matemática e de Ciências Naturais.

O objetivo geral deste Relatório de Estágio foi cumprido, aqui se descreve e analisa o processo de desenvolvimento de conhecimentos, competências e valores desenvolvido pelo estagiário enquanto docente em formação ao longo da prática educativa. Esta reflexão final termina com a certeza de que o professor se constrói através da articulação de diversos conhecimentos, o conhecimento científico, o conhecimento científico-pedagógico e a investigação-ação, que o prepararam para lecionar autonomamente e em colaboração com outros docentes as áreas específicas do Mestrado, com o devido rigor, consciente de que existe mais a aprender para dar continuidade aos níveis de crescimento científico-pedagógico e estar preparado para assegurar o sucesso académico, social e ético dos alunos com que se cruzará.



## REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Abreu, I. Sequeira, A. Escoval, A. (1990). *Ideias e histórias – Contributos para uma educação participada*. Lisboa: Ministério da Educação e Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (2001). *Compreendendo e construindo a profissão de professor – Da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. Freitas, C., Ponte, J. Alarcão, J. & Tavares, M. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje (Documento de um grupo de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas)*.
- Alves, L. A. (2001). *O Estado da história – O ensino*. Revista da Faculdade de Letras, Universidade do Porto, III série, vol. 2 (História), pp. 23 -31.
- Alves, L. A. (2009). *A função social da História*. Porto: Faculdade de Letras.
- Alves, R. & Brito, R., (2013). *a importância do jogo no ensino da matemática*. Obtido de: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4701/1/Importanciadojogoensinomatematica.pdf>
- Amiguiño, A. (1992). *Viver a formação. Construir a mudança*. Lisboa: Educa/ICE.
- Amor, E. (1997). *Didática do Português – Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Amor, E. (2003). *Didática do Português: Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Antão, J. (1997). *Elogio da leitura: Tipos e técnicas de leitura*. Porto: Asa
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGrawHill.

- Balça, A. (2011). *Vamos à biblioteca! – O papel da biblioteca escolar na formação de crianças leitoras*. In Nuances: Estudos sobre Educação. América do Norte.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da escrita: A Dimensão textual*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Barbeiro, L. & Tavares, C. (2011). *As implicações das TIC no ensino da língua*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Barbosa, M. (2004). *A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de história e geografia de Portugal e História - 2.º e 3.º ciclos do ensino básico: da reforma curricular (1989) à reorganização curricular*. Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2004). *Aula Oficina: Do projeto à avaliação. Para uma educação histórica de qualidade*. Braga: Universidade do Minho.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Coimbra: Edições 70.
- Barton, K. (2004). Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do Ensino da História para a Cidadania. In Barca, I. (Org.), *Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, pp. 11-27. Braga: Centro de Investigação em Educação e Universidade do Minho.
- Batista, A. (2017). *O uso das TIC como ferramenta da aprendizagem*. Revista de estudios e investigación en Psicología y educación.
- Belloni, M. (2001). *O que é média-educação*. Campinas: Autores Associados.
- Blanco, N. (1994). *Materiales curriculares: Los libros de texto*. In J. Angulo & N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Botão, M. (1999). *História, ciência e didáctica da história - Algumas reflexões*. Cadernos Pedagógico-Didácticos.
- Braga, A., Ferreira, R., Vargas, S., & Rolla, A. (2008). *Oralidade em sala de aula*. Brasil: Universidade Luterana do Brasil.
- Brousseau, G. (1996). Fondement et méthodes de la didactique des mathématiques. In J. Brun (Ed.), *Didactique des mathématiques* (pp. 45-144). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Bzuneck, J. A. (2000). As crenças de autoeficácia dos professores. In Sisto, F., Oliveira, G. & Fini, L. (Orgs.), *Leituras de psicologia para formação de professores*. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes.
- Caetano, M. & Gomes, R. (2012). A importância da música na formação do ser humano em período escolar. *Educação em revista*. 13 (02), 71-80.
- Caldeira, M. (2009). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da Matemática*. Málaga: Repositório Comum. Obtido de: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2240>
- Caraça, B. D. (2000). *Conceitos fundamentais da matemática* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Gradiva.
- Carvalho, A. (2009). Jogo na aprendizagem da Matemática. In Caldeira, M., *Aprender a matemática de forma lúdica* (p. 9). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Carvalho, A. Fadigas N. (2009) *Os manuais escolares na relação escola-família*. Observatório dos Recursos Educativos. Acedido em: <https://oreorgpt.files.wordpress.com/2018/08/osmanuais escolaresnarelacaoescolafamilia.pdf>
- Carvalho, G. & Freitas, M. L. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Maputo: Plural Editores.
- Castro, R. (2008). Sobre os Objectos e os objetivos da aula do Português: Mundos Novos. *Actas do Coloquio a Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Porto: Universidade do Porto.

- Choupina, C. Baptista, A. Costa, A. (2014). A gramática intuitiva, o conhecimento linguístico e o ensino-aprendizagem do género em PE. In Anais do IV SIEL - Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa, Uberlândia, 8-10. Out.,2014.
- Contemporary Perspective. In: Wittrock, M.C. (1986). *Handbook of research on teaching. A project of the american educational research association*. London: Macmillan.3-36.
- Cooper, H. (2012). *Ensino de História na educação infantil e anos iniciais: Um Guia para Professores*. Curitiba: Base Editorial.
- Costa, J. Sousa, L. Neto-Mendes, A. (2000), *Gestão pedagógica e lideranças intermédias na escola: estudo de caso TEIP do Esteiro*, in Territórios educativos de intervenção prioritária: construção “ecológica” da Acção educativa, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 83-104.
- Dante, L. (2010). *Matemática: contexto e aplicações*. São Paulo: Átila.
- Diogo, F., Vilar, M. (2000). *Gestão flexível do currículo. Cadernos pedagógicos*. Porto: Edições Asa.
- Dockrell, J. & Shield, B. (2003). *The effects of noise on children at school: A review. building acoustics*, 10(2): 97-116.
- Dockrell, J. & Shield, B. (2006). *Acoustical barriers in classrooms: the impact of noise on performance in the classroom*. British Educational Research Journal, 32(3): 509-525.
- Dockrell, J. & Shield, B. (2008). *The effects of environmental and classroom noise on the academic attainments of primary school children. The Journal of the Acoustical Society of America*, 123(1): 133-144.
- Dohme, V. (2003) *Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos Amarelo*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In AA. VV., *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de linguística* (pp. 165-177). Lisboa: Edições Colibri.

- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Duarte, P. Canha, M. B. (2017) Supervisão e colaboração em Prática de Ensino Supervisionada: um estudo na formação de educadores e de professores do Ensino Básico. *Atas do II Colóquio - Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de* (pp. 76-87). Brafa: Universidade do Minho, Instituto de Educação Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na educação*. Barcarena: Editorial Presença.
- Estrela, M. (2005). *Os saberes dos docentes vistos por eles próprios*. Revista Portuguesa da Pedagogia, ano 39, nº2.pp.433-450.
- Félix, N. (1998). *A História na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, A. & Gonçalves, M. (2009). O manual escolar na prática docente do professor de matemática. In *Atas do congresso internacional galego português de psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2013). *Fases da aula de matemática*. Porto: Escola Superior de Educação.
- Fernandes, D. (2017). *Sendas de sucesso com o "método Singapura"* - Parte 1/3, Ozarfaxinars, Ed. Obtido de: [https://www.cfaematosinhos.eu/Ed\\_ozarfaxinars\\_n70.htm](https://www.cfaematosinhos.eu/Ed_ozarfaxinars_n70.htm).
- Fidalgo, A. & Ponte, J. (2004). *Conceções, práticas e reflexão de futuros professores do 1º ciclo do ensino básico sobre o ensino da Matemática*. Quadrante, 13(1), pp. 5-29.
- Figueiredo, A. Lima, C. & Couto, A. (2019). *As tecnologias de apoio ao conhecimento Matemático: uma experiência no 2.º CEB*. Sensos-e, Vol.VI - n.2, pp. 20-35.

- Flores, P. & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. In *1º Encontro Internacional de Formação na Docência*, pp. 195-203. Bragança: Politécnico de Bragança.
- Flores, P. Escola, J. & Peres, A. (2011). Novas soluções com TIC: boas práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico. In Gonçalves, V., Meirinhos, M., Garcia, A., Valcarcer & Tejedor, F. (Eds.), *1ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC*, pp. 429-439. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Flores, P. Escola, J. e Peres, A. (2009). A tecnologia ao serviço da educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico. In VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges. Braga: Universidade do Minho, pp. 715-726.
- Fonseca, F. & Fonseca, J. (1977). *Pragmática linguística e ensino do português*. Coimbra: Almedina
- Fonseca, F. (1994). *Gramática e pragmática. Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, F. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura, in Carlos Reis et al (orgs.), *Didáctica da língua e da literatura*. Coimbra: Almedina / ILLP Faculdade de Letras. Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Lisboa: Asa Editores.
- Fonseca, J. (1992). *Linguística de texto/discurso teoria, descrição, Aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). *Currículo e organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica*, in Currículo sem fronteiras.
- Formosinho, J. (2000). *O ensino primário: de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Forneiro, L. (2005). *A organização dos espaços na educação infantil*, In: Zabalza, M. (Org.) *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Artmed.
- Gerard, F. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto editora.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.
- Gomes, C. (2002). *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Gonçalves, M. (2012). *A explicitação do conhecimento histórico através de mapas de conceitos e de um discurso verbal escrito: Um estudo com alunos do 11.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho. Obtido de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/24587> (acedido em março de 2020).
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. São João do Estoril: Principia.
- Hohmann, M., et al. (1992). *A Criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hylén, J. (2011). *Cadernos Sacausef: Dar conhecimentos gratuitamente – o aparecimento dos recursos educativos abertos*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação, DGIDC.
- Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Koch, I. & Travaglia, L. (1995). *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. In *Educação unisinos*, 16 (1), pp. 87-92
- Lemos, M. (2011). *A utilização das TIC em sala de aula: contributo para melhorar a motivação dos alunos*. Repositório institucional da Universidade Católica. Acedido em: <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/atas.pdf>

- Lippimann, L. (2009). *Ensino da Matemática*. Curitiba: Editora IESDE Brasil S.A..
- Lomas, C. (2006). *O Valor das Palavras (II). Gramática, literatura e cultura de massas na aula*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, A. Cavalcante, M. Oliveira, D. & Hypólio, A. (orgs.). (2014). *trabalho docente e formação: Políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança*, pp. 5196-6108. CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Universidade do Porto.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *O professor faz a diferença: na aprendizagem dos alunos, na realização dos alunos, no sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel
- Maestros, C. (2009). *Educación primária-secuencia de unidades didácticas desarrolladas*. Sevilla: Editorial MAD.
- Maia, C. M. (2010). *Guerra fria e manuais escolares - Distanciamentos e aproximações - Um retrato em duas décadas de manuais escolares europeus (1890-2000)*. Tese de Doutoramento em História. Porto: Universidade do Porto e Faculdade de Letras.
- Maia, T. A. (2017). *Memórias em disputa: educação histórica e o uso de fontes na aprendizagem histórica dos passados dolorosos*. In Ribeiro, C. P. et al. (Orgs.), *Epistemologias e Ensino da História*, pp. 128-145. Porto: CITCEM.
- Manique, A. & Proença, M. (1994). *Didática da história - Património e história local*. Lisboa: Texto Editora.
- Mateus, M. (2008). *O estudo do Meio Social como processo educativo de desenvolvimento local*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Mattoso, J. (1999). *A Função social da História no mundo de hoje*. Lisboa: Associação de Professores de História.
- Mattoso, J. (2002). *Obras Completas. A Escrita da História*. Círculo de Leitores.



- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser: revista de Educação*, 2(2). Obtido em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24/27>
- Melo, H. S. (2012). A Matemática num contexto de Projeto Educativo: *evolução, estruturação, criatividade, ensino e objectividades*. *Educação e Matemática*, 116, pp. 8-11.
- Mendes, F. (2013). *As (novas) práticas dos professores a partir da reorganização curricular*. Tese de doutoramento. Porto: Universidade Portucalense.
- Mendes, M. (2011). *O Perfil do professor do Século XXI – Desafios e Competências: As competências Profissionais dos Professores Titulares e Professores na Região de Basto*. Tese de Doutoramento. Granada: Universidade de Granada.
- Menezes, L. (2011). *Matemática, Literatura & aulas*. *Educação e Matemática*, 115, pp. 67-71.
- Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência. A visão dos futuros professores. In: Formosinho, J., Machado, J. & Mesquita, E. (Orgs.). *Formação, trabalho e aprendizagem: tradição e inovação nas práticas docentes*, pp. 19-42. Lisboa: Edições Sílabo.
- Micotti, M. (1999). O ensino e as propostas pedagógicas. In M., Bicudo. (Eds). *Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP.
- Miranda, G. (2007). *Disponibilidade: Limites e possibilidades das TIC na educação*. *Sisífo/Revista de Ciências da Educação*, 3, Mai/Ago, 41-50.
- Moch, P. L. (2002). *Manipulatives work!. The educational forum*, pp. 81-87.
- Morgado, J. & Tomaz, C. (2009). *Articulação curricular e sucesso educativo: uma parceria de investigação*. XVII Colóquio afixse. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Lisboa: Asa Editores.

- Moyer-Packenham, P. Salkind, G. M. Bolyard, J. & Suh, J. M. (2013). *Effective choices and practices: Knowledgeable and experienced teachers uses of manipulatives to teach Mathematics*, 2(2), pp. 18-33.
- National council of teachers of mathematics (2007). *Princípios e normas para a Matemática escolar* (Tradução portuguesa do original de 2000). Lisboa: APM.
- Neves, R. (2004). *Transversalidade da língua materna no 3º Ciclo do Ensino Básico: representações de supervisores de Língua Portuguesa sobre a sua natureza e formas de operacionalização nos domínios da leitura e da escrita em aulas de Língua Materna*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Nogueira, I. (2004). *A abordagem de grandezas e medidas no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Trabalho de Investigação. Vila Nova de Gaia: Universidade de Santiago de Compostela e Instituto Piaget.
- Not, L. (1991). *Ensinar e fazer aprender*. Lisboa: Edições ASA.
- Olímpio, J. (2007). *Para onde vai a educação*. Rio de Janeiro.
- Oliveira, C. (2010). *Arte no cotidiano escolar: um estudo sobre as exposições das produções dos estudantes*. Santa Catarina: Universidade do Extremo Sul Catarinense.
- Pacheco, J. & Flores, A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pauliukonis, M. Lino, A. & Santos, L. (2006). *Estratégias de leitura. Texto e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Pereira, I. (2010). *O ensino do português do 1.º ciclo do ensino básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Pereira, I. (2003). *A língua portuguesa na formação inicial de educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico: formação actual e áreas de investigação em perspectiva*. Braga. Universidade do Minho.

- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Peterson, P. (2003). *O professor do Ensino Básico - perfil e formação*. In Horizontes Pedagógicos, Vol. 100. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pimenta, S. Lima, M. (2012). *Estágio e construção da identidade profissional docente*. São Paulo: Cortez.
- Pombo, O. (2005). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. In Liinc em Revista, 1 (1), pp. 3-15.
- Pombo, O. Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J.P & Quaresma, M (2012). *O papel do contexto nas tarefas matemáticas*. Consultado em: <http://www.eses.pt/interaccoes>. (2/06/2020)
- Prats, J. (2006). *Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos*. Educar, especial, pp. 191-218. (E. M. Schmidt, L. B. Garcia, M. A. Schmidt, & T. B. Garcia, Trans.) Curitiba: Editora UFPR.
- Rego, B. Gomes, C. & Balula, J. (2010), *A avaliação e certificação de manuais escolares em Portugal: um contributo para a excelência*, XI Congresso da AEPEC, Universidade de Évora. Acedido em: [https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/497/1/Rego\\_Gomes\\_%26\\_Balula%20%282010%29.pdf](https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/497/1/Rego_Gomes_%26_Balula%20%282010%29.pdf) (22/06/2020)
- Reis, C. et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Reis, P. (2010). *Análise e discussão de situações de docência*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Ribeiro, I. S. Almeida, L. S. & Gomes, C. (2006). *Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem: do 1.º para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Avaliação Psicológica, pp. 127-133.
- Ribeiro, J. (2010). *Matemática: ciência, linguagem e tecnologia*. São Paulo: Scipione.
- Rocco, C. M. (2010). *Práticas e discursos: Análise histórica dos materiais didáticos no ensino de geometria. Dissertação de Mestrado*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.  
Obtido em:  
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103265/275938.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, J. (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo – Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (1998). *Que é ser professor hoje? – A profissionalidade docente revisitada*. Revista da ESES (9), p. 79-87.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular - Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2000). *Gestão curricular: a especificidade do 1ºCiclo*. In: *Gestão Curricular no 1ºCiclo: monodocência – coadjuvação*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (2000). *O currículo escolar da uniformidade à contextualização - campos e níveis de decisão curricular*. Revista de educação IX (1), p. 81-92.
- Roldão, M. (2005). *Formação de Professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?* In: Alonso, L. & Roldão, M. (coord.), (2005). *Ser Professor do 1ºCiclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista brasileira da educação 12 (34), p. 94-103.

- Sá, C. & Luna, E. (2016). *Transversalidade V: Desenvolvimento da oralidade*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, J. (2008). *Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor*. Porto Alegre: Mediação.
- Santos, M. (2019). *Estado da educação em Portugal 2018*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE)
- Schmidt, M. A. & Barca, I. (orgs.) (2009). *Aprender História: perspectivas da educação histórica*. Rio Grande: Unijuí.
- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa retos e interrogantes – I. Métodos*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Shulman, L. (1986) *Those who understand: knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*, v. 15, n. 4, p. 4-14.
- Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the Study of Teaching: A contemporary Perspective. In: Wittrock, M.C. (1986). *Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association*. London: Macmillan.3-36.
- Silva, C. (2011). *Construção de conceitos de grandezas e medidas nos anos iniciais: comprimento, massa e capacidade*. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasília: Universidade de Brasília. Obtido em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9386>.
- Silva, C. (2014). *Ensino de Português: gramática de Textos didático-pedagógicos*. Entreletras, 5 (2), 31-44.
- Silva, J. (2002). *Cooperação entre professores: Realidade(s) e desafios*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Acedida em: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/935>
- Silva, M. (1986). *Iniciação à comunicação oral e escrita*. Lisboa: Editorial Presença.

- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Sousa, H. (2006). *A comunicação oral na aula de Português – Programa de intervenção pedagógico-didática*. Porto: Edições ASA.
- Sousa, M. L. (1993). *A interpretação de textos nas aulas de Português*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Takona, J. P. (2002). *Educational Research: Principles and Practice*. Nova Iorque: University Press.
- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve*. Porto: Porto Editora.
- Valadares, L. (2003). *Transversalidade de língua portuguesa*. Cadernos CRIAP, 35. Porto: Edições ASA.
- Viana, F. et al. (2010). *O Ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica. Um Programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zanón, J. & Estaire, S. (2010). *El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de Español*. Marcoeles, nº11, pp. 410-418.

## Documentos Consultados

- Buescu, H. Morais, J. Rocha, M. R. & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.

Decreto-Lei n.º 49/2005, de 24 de fevereiro. Diário da República n.º 39/2005 - I série - A, segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Lisboa: Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018-I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de novembro.

Departamento de Educação Básica. (2001). *Currículo nacional do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Departamento de Educação Básica. (2018). *Aprendizagens essenciais de Matemática do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Departamento de Educação Básica. (2018). *Aprendizagens essenciais de História e Geografia de Portugal do 2º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho. Diário da República n.º 128 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa. Autorização, em regime de experiência pedagógica, da implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017 -2018.

Direção-Geral de Educação. (2017). *Quadro estratégico plano nacional de leitura 2027*.

Martins, G. Gomes, C. Brocardo, J. Pedroso, J. Carrillo J. Silva, L. Rodrigues S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

Ministério da Educação (1991). *Programa de História e Geografia de Portugal – 2º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2004). *Currículo nacional do ensino básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio* (4.ª ed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2013). *O programa de Matemática do Ensino Básico e metas curriculares*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ribeiro, A. et al. (2013). *Metas Curriculares, 2.º Ciclo do Ensino Básico - História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.



# APÊNDICES

**Apêndice A:** Unidade Didática II, *História(s) de pernas para o ar!*

**Apêndice B:** Unidade Didática III, *África com sentidos!*

**Apêndice C:** Unidade Didática II, *Europa 100 fronteiras!*

# “História(s) de pernas para o ar!”

**Unidade Curricular:** Prática Ensino Supervisionada

**Docentes Supervisores:** Professor Doutor José António Costa

Professor Doutor Fernando Lima

Professora Doutora Paula Flores

**Discente:** Gilberto Soares

**Centro de estágio:** Agrupamento de Escolas do xxx



		Ano/Turma: 3ºA
Unidade Didática: “História(s) de pernas para o ar!”		Data: 17/02/2020
Disciplina: Português – 3º ano		Cooperante: XXXXX
		Tempo: 50min

Domínios Conteúdos	Competências	Percurso de aprendizagem	Recursos	Avaliação
Educação Literária	Ouvir e ler obras literárias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Visualização da capa da obra “Seis histórias às avessas” de Luísa Ducla Soares, que estará projetada.</li> <li>Identificação dos elementos da capa (autor, ilustrador, título da obra e editora), os alunos receberão um cartão, com a imagem da capa da obra (Apêndice I), que colarão no caderno, para identificar estes elementos.</li> </ul>	Livro “Seis histórias às avessas” de Luísa Ducla Soares;	Participação
	Fazer a leitura dramatizada de obras literárias.			
Oralidade	Interpretar o essencial de discursos orais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Audição de uma gravação referente à autora da obra (Apêndice II).</li> <li>Entrega de um questionário, de resposta de escolha múltipla (Apêndice III) e audição da gravação para que procedam ao preenchimento das informações necessárias.</li> <li>Correção do questionário.</li> </ul>	Áudio biográfico de Luísa Ducla Soares;	Interesse
	Identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta.			
	Fazer inferências, esclarecer dúvidas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretação, em grande grupo, do título da obra. Ao visualizar a capa da obra e decorrendo da última questão, em que a escrita da autora se caracteriza pelo humor, fantasia e <i>non-sense</i>, serão colocadas aos alunos as seguintes questões: O que aqui não faz sentido? Qual o significado de às avessas?</li> </ul>	Questionário referente ao áudio;	Empenho
	Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia.			
				Desempenho na tarefa

<b>Leitura</b>	Antecipar o assunto mobilizando conhecimentos prévios com base em elementos paratextuais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Audição da primeira parte da leitura do texto “O Monstro” feita pelo professor (até “a nação precisa de petróleo”). Os alunos receberão as falas que surgem no texto para fazerem a leitura, em voz alta, quando receberem a indicação do professor. O colega sentado ao lado do aluno que fará a leitura terá a função de identificar e memorizar a profissão da respectiva personagem.</li> <li>○ Verificação/correção do exercício anterior através da visualização de um diagrama de setas que será exposto (Apêndice IV).</li> <li>○ Identificação do tipo de frase que compõem as falas (tipo exclamativo) e identificação das sensações que as personagens exprimem.</li> <li>○ Divisão da turma em três partes, cada parte da turma irá captar diferentes informações durante a próxima leitura com tomada de notas no caderno diário. <ul style="list-style-type: none"> <li>1ª parte- O que o bicho não gosta de comer?</li> <li>2ª parte- O que o bicho gosta de comer?</li> <li>3ª parte- O que aconteceu ao monstro?</li> </ul> </li> <li>○ Audição da leitura ilustrada por um grupo de alunos, acedida em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=por-F7RxT0o">https://www.youtube.com/watch?v=por-F7RxT0o</a></li> <li>○ Construção de um esquema no quadro, em grande grupo, sobre a alimentação do bicho.</li> </ul>	Diagrama de setas;	Resposta às solicitações do professor
<b>Leitura</b>	Ler textos com entoação e ritmo adequados.			
<b>Leitura</b>	Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.			
<b>Gramática</b>	Distinguir tipos de frase			Participação
<b>Gramática</b>	Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.			
<b>Oralidade</b>	Interpretar o essencial de discursos orais.	Áudio da leitura ilustrada;	da	Interesse
<b>Oralidade</b>	Registrar e organizar ideias.			
<b>Escrita</b>	Registrar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e	Tabela estrutura do texto narrativo;	da do	Desempenho na tarefa
<b>Escrita</b>				

	conclusão.	<p>peripécia, situações posteriores e desenlace).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Projeção de imagens reais com as consequências de derrames de produtos petrolíferos (Apêndice VI), análise dessas imagens com registo em tiras de papel dessas consequências para integrar num cartaz.</li> <li>○ Assim como o bicho se tornou herói do mar de Cascais, os alunos serão questionados de como poderão tornar-se heróis na sua rua. Os alunos terão de enumerar atitudes de prevenção para assim proteger o meio que envolve as suas casas. Essas atitudes servirão para complementar o cartaz iniciado anteriormente.</li> </ul>	<p>PPT – Consequências de derrames petrolíferos;</p> <p>Cartaz.</p>	<p>Resposta às solicitações do professor</p>
--	------------	--	---	--

<b>Domínio:</b> Portugal na segunda metade do século XIX				<b>Ano:</b> 6º A <b>Data:</b> 14/02/2020 <b>Cooperante:</b> xxxxxx
<b>Subdomínio:</b> O desenvolvimento da indústria				
<b>Sumário:</b> O desenvolvimento da indústria portuguesa na segunda metade do séc. XIX.				
	<b>Motivação/Contextualização:</b> Visualização da reportagem: Cimeira do clima junta representantes de 195 países.			
<b>Situação - Problema</b>	Será que a máquina a vapor, que surgiu na Revolução Industrial portuguesa do sec. XIX, causou poluição?			
<b>Questões – Orientadoras</b> Em que se distingue a produção artesanal da produção industrial? Qual a fonte de energia que veio revolucionar a indústria portuguesa no séc. XIX? Onde se localizavam as zonas industriais em Portugal?				
				<b>Conceitos:</b>  Indústria mecanizada  Operariado
Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem	Aprendizagens Essenciais	Avaliação
		<b>Definição da questão-problema:</b>  ○ Visualização de uma reportagem “Cimeira do clima junta representantes de 195 países.”, acedida em: <a href="https://www.rtp.pt/noticias/mundo/cimeira-do-clima-junta-representantes-de-195-paises_v1189346">https://www.rtp.pt/noticias/mundo/cimeira-do-clima-junta-representantes-de-195-paises_v1189346</a> , (até 1:18 m) onde será feita a seguinte questão: “Será que a máquina a vapor, que surgiu na Revolução Industrial portuguesa do sec. XIX, causou poluição?”	Relacionar o desenvolvimento da produção industrial nas zonas de Lisboa/Setúbal e Porto/Guimarães com as inovações tecnológicas ocorridas, nomeadamente a introdução da energia a vapor e a expansão do	Participação  <

Desenvolvimento da indústria em Portugal	Distinguir a produção industrial da produção artesanal.	<p><b>Produção artesanal e produção industrial.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Visualização de um PowerPoint, exploração de várias fontes iconográficas (Apêndice VII), sobre a produção artesanal e a produção industrial, assim como um trecho do filme “Charlie Chaplin Tempos Modernos”. Os alunos terão de colar uma tabela no caderno que deverá ser preenchida ao longo da exploração destas fontes para sistematização de conteúdos (Apêndice VIII).</li> </ul>	caminho de ferro;	Empenho
	Conhecer as principais zonas industriais em Portugal na segunda metade do séc. XIX.	<p><b>Zonas industriais.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Projeção e exploração de um mapa do manual da pág. 66 (Anexo I), de forma a que os alunos localizem as principais zonas industriais em Portugal na segunda metade do séc. XIX.</li> </ul>		
Consequências do desenvolvimento da industrial em Portugal.	Conhecer as consequências negativas da revolução industrial.	<p><b>Condições habitacionais dos operários do Porto e poluição da mesma cidade.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Projeção e análise de imagens das ilhas do Porto, assim como uma notícia da época que retrata a poluição da cidade (Apêndice XIX), análise das mesmas fontes.</li> <li>○ Resposta à questão-problema.</li> </ul>	<p>Referir o aparecimento de um novo grupo social (operariado), a progressiva perda de privilégios da nobreza e a ascensão da burguesia.</p> <p>Competências de acordo com o Perfil do Aluno: A, B, C, D e G</p>	<p>Desempenho na tarefa</p> <p>Respostas às solicitações do professor</p> <p>Resposta à questão- problema</p>



# África com sentidos!

**Unidade Curricular:** Prática de Ensino Supervisionada

**Docentes Supervisores:** Professor Doutora Ana Simão

Professor Doutor José António Costa

Professora Doutora Paula Flores

**Discentes:** Gilberto Soares e Marisa Oliveira

**Centro de estágio:** Agrupamento de Escolas do Viso

Ano/Turma: 6ºB
----------------

Disciplina: Português
-----------------------

Data: 4/03/2020
-----------------

	Cooperante: xxxx
	Tempo: 50min

Domínios Conteúdos	Competências	Percurso de aprendizagem	Recursos	Avaliação
<b>Oralidade</b>	<p>Registar informação;</p> <p>Interpretar textos orais breves;</p> <p>Identificar informação explícita e dedução de informação;</p>	<p><b>Documentário “Savana Africana”:</b></p> <p>Exploração de um vídeo com o título “Savana Africana” (0,45seg a 3,15seg), acedido em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=X1KTKdNARRU">https://www.youtube.com/watch?v=X1KTKdNARRU</a>. Antes da visualização do vídeo será entregue aos alunos duas perguntas de escolha múltipla (Apêndice I), nas quais terão de assinalar os animais que surgem no vídeo entre outros animais intrusos (ausentes no vídeo) e de nomear aspetos do meio ambiente que o identifiquem como Savana Africana. Os alunos irão visualizar duas vezes o vídeo para responderem às questões colocadas.</p> <p>Correção, em grande grupo, da tarefa anterior.</p> <p><b>Descoberta do título da obra “A que sabe a lua?”:</b></p>	<p>Documentário “Savana Africana”</p> <p>Questões de escolha múltipla</p>	<p>Participação</p> <p>Interesse</p> <p>Empenho</p> <p>Desempenho na tarefa</p> <p>Participação</p>

<b>Educação literária</b>	<p>Expressar reações subjetivas enquanto leitor;</p> <p>Fazer inferências;</p> <p>Interpretar adequadamente os textos de acordo com o gênero literário;</p>	<p>Descoberta do título do livro a trabalhar, sendo que cada letra que compõe o mesmo será, antecipadamente, colada por baixo das mesas. Os alunos deverão verificar os tampos da mesa, descolar as respectivas letras e colá-las, de forma aleatória, no quadro, de forma a que consigam chegar ao referido título. Para auxiliar nesta descoberta, será apresentada a ilustração da capa do livro, na qual serão explorados os elementos presentes, nomeadamente o olhar da lua para a girafa e o olhar da girafa para a lua, assim como, a proximidade entre girafa e a lua (Apêndice II).</p> <p>Apresentação e exploração oral em grande grupo dos elementos paratextuais da capa da obra.</p> <p><b>Leitura da obra “A que sabe a lua?”:</b></p> <p>Leitura parcial da obra pelo professor e pelos alunos, acompanhada pela projeção das ilustrações e do som real dos animais de acordo com a entrada das personagens na história (Apêndice II). Antes da leitura, cada animal será associado a um aluno tendo, cada um, de efetuar a leitura da respetiva fala (leitura realizada de forma dramatizada). Em grande grupo, os alunos terão de chamar o animal correspondente (ex: “oh leãoooo”) sempre que é lido “e chamou...”. Na parte final da leitura, na qual os animais surgem enumerados, três alunos terão de referir os</p>	<p>Obra “A que sabe a Lua?”</p> <p>Letras que formam o título da obra</p> <p>Ilustração da capa da obra</p>	<p>Interesse</p> <p>Empenho</p>
	<p>Realizar diferentes tipos de leitura em voz alta;</p> <p>Fazer inferências a</p>		<p>Obra “A que sabe a Lua?”</p> <p>Telemóvel</p>	<p>Desempenho na tarefa</p> <p>Participação</p>

Leitura	partir de informação prévia ou contida no texto;	<p>nomes dos animais presentes na história pela ordem em que aparecem na mesma (Tartaruga, Elefante, Girafa, Zebra, Leão, Raposa, Macaco, Rato). Em simultâneo, esta leitura dramatizada será gravada.</p> <p>Sequenciados os animais da história, serão afixadas as respetivas imagens no quadro, para que os alunos indiquem os que não estavam no vídeo visualizado no início da aula.</p> <p><b>Compreensão da obra “A que sabe a Lua”:</b></p> <p>Utilização da aplicação “Plickers”, através da qual os alunos terão de responder a um conjunto de questões de resposta múltipla acerca da história trabalhada. Através destas perguntas serão abordados os valores destacados na história como a solidariedade, a cooperação e a força da união.</p>	Ilustrações dos animais	Interesse
	Explicitar o sentido global de um texto;		<p>Plickers</p> <p>Telemóvel</p> <p>Computador</p>	<p>Empenho</p> <p>Desempenho na tarefa</p>
	Registar informação;	<p><b>"Karingana - Licença para Contar"</b></p> <p>Exploração de um trailer do documentário "Karingana - Licença para Contar" acedido em: <a href="https://tvuol.uol.com.br/video/trailer-do-documentario-">https://tvuol.uol.com.br/video/trailer-do-documentario-</a></p>	Trailer do documentário	<p>Participação</p> <p>Interesse</p>

<b>Oralidade</b>	Interpretar textos orais breves;	<p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=4uibsX-NzY">karingana--licenca-para-contar-04028C1A3572C8996326</a>.</p> <p>Antes da visualização do vídeo, será entregue aos alunos um texto com lacunas (Apêndice III) para preenchimento. Este texto explorará o significado e o país de origem da expressão “Karingana”, a importância da língua portuguesa e, ainda, escritores/poetas que surgem no trailer. Os alunos irão visualizar duas vezes o vídeo para conseguirem preencher o texto.</p> <p><b>Leitura do poema “A prenda” de Mia Couto:</b></p> <p>Antes da leitura do poema, o professor pronunciará a expressão “karingana” dirigindo-se à turma, esperando resposta de acordo com o trailer analisado anteriormente.</p> <p>Posteriormente o professor, ao som de tambores africanos (acedido em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=4uibsX-NzY">https://www.youtube.com/watch?v=4uibsX-NzY</a>), iniciará a leitura do poema “A prenda” de Mia Couto (Anexo I).</p> <p>Exploração oral e em grupo turma do poema, serão abordados vários aspetos colocando as questões seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual a reação inicial do menino perante a prenda que recebeu?</li> <li>- Por que manifestou essa reação? Indica duas expressões que o justifiquem.</li> <li>- O que o fez mudar de reação? Por que o “olhar” foi importante?</li> <li>- Qual o talento referido no texto? E qual o dom?</li> </ul>	"Karingana - Licença para Contar"	Empenho
	Identificar informação explícita e dedução de informação;		Texto com lacunas	Desempenho na tarefa
<b>Leitura</b>	Expressar reações subjetivas enquanto leitor;		Som de fundo de tambores africanos	Participação
	Interpretar adequadamente os textos de acordo com o género literário;		Poema “A prenda” de Mia Couto	Empenho
	Fazer inferências a partir de informação prévia ou contida no			

<b>Escrita</b>	texto;	<p><b>Escrita à maneira de Mia Couto:</b></p> <p>Em grupo turma e de forma oral, depois de entregar o poema aos alunos, será pedido aos mesmos que identifiquem no poema todas as expressões que aludem aos sentidos.</p> <p>Exploração oral das várias expressões que podem ser utilizadas para caracterizar cada um dos sentidos, atividade de alargamento de vocabulário e preparação para a escrita.</p> <p>Execução de exercício de escrita (Apêndice IV), em que os alunos terão de alterar alguns versos do poema para que estes concordem com as alterações das expressões que aludem aos sentidos.</p> <p>Leitura das produções escritas à turma.</p> <p><b>Que prenda desejo receber dos olhos de alguém?</b></p> <p>Exposição da ilustração da lua, pertencente à obra “A que sabe a lua?”, a esta ilustração faltará algumas partes. Cada uma dessas partes será entregue a cada aluno para que possam escrever a prenda que desejam receber dos olhos de alguém, de acordo com os valores trabalhados anteriormente na obra “A que sabe a lua?” e no poema “A prenda”. Cada pedaço de papel será colado, posteriormente, na imagem que será exposta na sala de aula.</p>	Exercício de escrita	Desempenho na tarefa
	Manipular frases e segmentos textuais;			Participação
<b>Escrita</b>	Produzir textos de opinião com juízos de valor sobre situações vividas e sobre leituras feitas;		Cartaz	Empenho

			Ilustração da lua	Desempenho na tarefa
--	--	--	-------------------	----------------------

Áreas Curriculares: Português e Matemática				<b>Ano/Turma:</b> 3ªA <b>Data:</b> 05/03/2020 <b>Prof. Cooperante:</b> xxxx <b>Tempo:</b> 140min
<b>Contextualização:</b> Este grupo de alunos é bastante heterogéneo, existem alunos aplicados que manifestam interesse pela aprendizagem tendo um bom aproveitamento, mas também existem outros alunos desmotivados e com interesse reduzido pelas atividades escolares. De um modo geral, estes alunos são pouco autónomos, não apresentam hábitos de estudo e manifestam um comportamento satisfatório. Nesta turma existem três estudantes com défice de atenção e de concentração a que se associam dificuldades na aprendizagem e um outro aluno com paralisia cerebral e sem autonomia físico-motora e, por isso, beneficiam de medidas seletivas e adicionais, respetivamente.				

Domínios Conteúdos	Competências	Percurso de aprendizagem	Tempo	Recursos	Avaliação
<b>Oralidade</b>  <b>COMPREENSÃO DO ORAL</b>	- Identificar, organizar e registar informação	<b>Documentário “Savana Africana”</b>  ○ Exploração de um vídeo com o título “Savana Africana” (0,45seg a 3,15seg), acedido em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=X1KTKdNARRU">https://www.youtube.com/watch?v=X1KTKdNARRU</a> . Antes da visualização do vídeo será entregue aos alunos duas perguntas de escolha múltipla (Apêndice I), nas quais terão de assinalar os animais que surgem no vídeo entre outros animais intrusos	25’	Vídeo “Savana Africana”  Questões de escolha múltipla	Participação  Interesse  Empenho



- Escutar para aprender e construir conhecimentos.	relevante em função dos objetivos de escuta.	(ausentes no vídeo) e de nomear aspetos do meio ambiente que o identifiquem como Savana Africana. Os alunos irão visualizar duas vezes o vídeo para responderem às questões colocadas. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Correção, em grande grupo, da tarefa anterior.</li> </ul>			Desempenho na tarefa
<b>Educação Literária</b> - Vocabulário relativo ao livro.	- Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto. Interpretar o essencial de discursos orais.  - Registrar e organizar ideias. Antecipar o assunto mobilizando conhecimentos prévios com base em elementos paratextuais.	<b>Descoberta do título da obra “A que sabe a lua?”</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Descoberta do título do livro a trabalhar, sendo que cada letra que compõe o mesmo será, antecipadamente, colada por baixo das mesas. Os alunos deverão verificar os tampos da mesa, descolar as respetivas letras e colá-las, de forma aleatória, no quadro, de forma a que consigam chegar ao referido título. Para auxiliar nesta descoberta, será apresentada a ilustração da capa do livro, na qual serão explorados os elementos presentes, nomeadamente o olhar da lua para a girafa e o olhar da girafa para a lua, assim como, a proximidade entre girafa e a lua (Apêndice II).</li> <li>○ Apresentação e exploração oral em grande grupo dos elementos paratextuais da capa da obra.</li> </ul>	15’	Ilustração da capa da Obra “A que sabe a lua?”  Capa da Obra	Participação  Interesse
		<b>Leitura da obra “A que sabe a lua?”</b>			

<p><b>Leitura</b></p> <p>- Ler textos diversos.</p>	<p>- Ouvir e ler obras literárias.</p> <p>- Fazer a leitura dramatizada de obras literárias.</p> <p>- Ler textos com entoação e ritmo adequados.</p> <p>- Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.</p>	<p>○ Leitura parcial da obra pelo professor e pelos alunos, acompanhada pela projeção das ilustrações e do som real dos animais de acordo com a entrada das personagens na história (Apêndice II). Antes da leitura, cada animal será associado a um aluno, tendo cada um de efetuar a leitura da respetiva fala (leitura realizada de forma dramatizada). Em grande grupo, os alunos terão de chamar o animal correspondente (ex: “oh leãoooo”) sempre que é lido “e chamou...”. Na parte final da leitura, na qual os animais surgem enumerados, três alunos terão de referir os nomes dos animais presentes na história pela ordem em que aparecem na mesma (Tartaruga, Elefante, Girafa, Zebra, Leão, Raposa, Macaco, Rato). Em simultâneo, esta leitura dramatizada será gravada para, posteriormente, apresentar à turma.</p> <p>○ Sequenciados os animais da história, os alunos deverão indicar os que também se encontravam no vídeo visualizado no início da aula.</p>	<p>30’</p>	<p>Obra “A que sabe a lua?” e Powerpoint com ilustrações</p>	<p>Empenho</p> <p>Desempenho na tarefa</p> <p>Participação</p> <p>Interesse</p>
<p><b>Geometria e medida</b></p> <p>- Unidades de medida de comprimento do sistema métrico;</p>	<p>- Medir comprimentos utilizando e relacionando as unidades de medida do SI, em contextos diversos</p> <p>- Utilizar materiais manipuláveis</p>	<p><b>Noção de metro</b></p> <p>○ Apresentação de um applet do Geogebra (acedido em: <a href="https://www.geogebra.org/m/uazjqjw3">https://www.geogebra.org/m/uazjqjw3</a>), no qual os alunos deverão medir diferentes animais da história trabalhada (elefante, macaco, leão e rato) através de unidades de medida não convencionais (lápiz e palmos). Em simultâneo, será entregue a cada aluno uma tabela para que possam registar as medições efetuadas. Com todas as medições feitas, será pedido aos alunos que escrevem o nome dos animais por ordem crescente de comprimento (Apêndice V).</p>	<p>30’</p>	<p>Telemóvel</p> <p>Applet do</p>	<p>Empenho</p>

conversões.	<p>estruturados e não estruturados e instrumentos variados.</p> <p>- Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões.</p> <p>- Medir comprimentos utilizando e relacionando as unidades de medida do SI, em contextos diversos.</p> <p>- Utilizar materiais manipuláveis estruturados e não estruturados e</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Correção em grande grupo da tarefa desempenhada e diálogo com os alunos sobre os diferentes resultados obtidos.</li> <li>○ Diálogo com os alunos sobre a importância da utilização de unidades de medida não convencionais e a necessidade de se utilizar unidades de medida convencionais, de forma a se uniformizar as medidas de comprimento.</li> <li>○ Exposição, no quadro, da imagem de uma girafa com 1 metro de altura. O professor e um aluno terão de medir a altura da girafa utilizando lápis com diferentes comprimentos e um metro de madeira, registando os resultados numa tabela exposta no quadro.</li> <li>○ Apresentação de diferentes vídeos através dos quais os alunos visualizam pessoas de variados continentes a medirem a altura da girafa utilizando lápis distintos e um metro de madeira, sendo essas medições registadas na tabela anterior, de forma a que os alunos concluam que o metro é uma unidade de medida convencional e universal (Apêndice VI).</li> </ul> <p><b>Noção de decímetro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Apresentação de uma imagem de um rato, com 1 decímetro de comprimento, e diálogo com os alunos que conduzam à necessidade de se utilizar unidades de medida menores para medir comprimentos menores.</li> <li>○ Manipulação do applet no geogebra (acedido em: <a href="https://www.geogebra.org/m/jrku7p7r">https://www.geogebra.org/m/jrku7p7r</a>), no qual os alunos terão de resolver o desafio proposto, sendo disponibilizados: a imagem de uma</li> </ul>		Geogebra	Desempenho na tarefa
				Imagem da girafa	Participação
				Metro de madeira	Interesse
				Vídeo multicultural	
<b>Geometria e medida</b>					
- Unidades de medida			40'	Imagem do rato	Empenho



**Áreas Curriculares: Português e Matemática**

**Ano/Turma:** 3ºA

**Data:** 09/03/2020

**Prof. Cooperante:**

XXXX

**Tempo:** 140min

**Contextualização:** Este grupo de alunos é bastante heterogéneo, existem alunos aplicados que manifestam interesse pela aprendizagem tendo um bom aproveitamento, mas também existem outros alunos desmotivados e com interesse reduzido pelas atividades escolares. De um modo geral, estes alunos são pouco autónomos, não apresentam hábitos de estudo e manifestam um comportamento satisfatório. Nesta turma existem três estudantes com défice de atenção e de concentração a que se associam dificuldades na aprendizagem e um outro aluno com paralisia cerebral e sem autonomia físico-motora e, por isso, beneficiam de medidas seletivas e adicionais, respetivamente.

Domínios Conteúdos	Competências	Percurso de aprendizagem	Tempo	Recursos	Avaliação
<p><b>Oralidade</b></p> <p><b>COMPREENSÃO DO ORAL</b></p> <p>- Escutar para aprender e construir conhecimentos.</p>	<p>- Identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta.</p> <p>- Compreender/selecionar o essencial dos textos escutados;</p>	<p><b>Atividade de Motivação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Visualização do vídeo produzido pelos alunos na última aula, de forma a que se possa relembrar a história “A que sabe a lua?” abordada na aula anterior.</li> </ul>	5’	Vídeo com a leitura dramatizada feita pelos alunos.	<p>Participação</p> <p>Interesse</p> <p>Empenho</p> <p>Desempenho na tarefa</p>

<p><b>Leitura</b></p> <p>- Ler textos diversos.</p>	<p>- Ouvir e ler obras literárias.</p> <p>- Fazer a leitura dramatizada de obras literárias.</p> <p>- Ler textos com entoação e ritmo adequados.</p> <p>- Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.</p>	<p><b>Continuação da história “A que sabe a lua?”:</b></p> <p>○ Leitura, realizada pelo professor, da parte final da obra que será complementada pelas ilustrações do livro (Apêndice II). Tal como aconteceu na aula anterior, esta leitura será acompanhada pelos alunos, sendo que um aluno será responsável pelo diálogo da última personagem a aparecer na história (o peixe) e oito alunos terão de representar, novamente, um dos animais presentes na história embora desta vez tenham de referir o seu nome pela ordem em que as migalhas foram atingindo cada animal, ou seja desde o último animal a aparecer na história até ao primeiro (Rato, Macaco, Raposa, Leão, Zebra, Girafa, Elefante e Tartaruga). Em simultâneo, esta leitura dramatizada será gravada para finalizar o vídeo iniciado na aula anterior.</p> <p><b>Compreensão da obra “A que sabe a Lua?”:</b></p> <p>○ Utilização da aplicação “Plickers”, através da qual os alunos terão de responder a um conjunto de questões de resposta múltipla acerca da história trabalhada. Através destas perguntas serão abordados os valores destacados na história como a solidariedade, a cooperação e a força da união.</p>	<p>20’</p>	<p>Ilustrações do livro Telemóvel</p>	<p>Participação</p> <p>Interesse</p> <p>Empenho</p> <p>Desempenho na tarefa</p>
<p><b>Leitura</b></p> <p>- Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo.</p>	<p>- Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.</p>		<p>20’</p>	<p>Aplicação “Plickers”</p>	



		que será exposta na sala de aula.			
<b>Organização e tratamento de dados</b>  - Representação e interpretação de dados.	- Analisar e interpretar informação de natureza estatística representada de diversas formas.	<b>Os animais num diagrama de Venn:</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>Visualização de um powerpoint com as imagens dos animais presentes na história trabalhada e com um diagrama de Venn (Apêndice X). De acordo com o regime alimentar (Herbívoro, Omnívoro e Carnívoro) de cada animal, os alunos através da utilização de um rato sem fios deverão organizá-los num diagrama de Venn, arrastando cada imagem para o local correto. Em simultâneo, os alunos receberão o mesmo diagrama para o preencherem com o nome dos animais que vão sendo agrupados e a conclusão retirada (Apêndice XI). Este diagrama será colado no caderno diário.</li> </ul>	20'	Computador Rato sem fios Diagrama de Venn	Participação           Interesse
<b>Geometria e Medida</b>  - Unidades de medida de comprimento do sistema métrico. - Conversões.	- Medir comprimentos utilizando e relacionando as unidades de medida do SI, em contextos diversos  - Utilizar materiais manipuláveis estruturados e não estruturados e instrumentos variados.	<b>Noção de centímetro:</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>Visualização, no quadro, das imagens do rato (1decímetro de comprimento) e do peixe (1centímetro de comprimento). Utilizando como unidade de medida o rato, os alunos deverão medir o peixe, de forma a que percebam a necessidade de se utilizar uma unidade de comprimento menor do que o decímetro.</li> <li>Manipulação do applet no geogebra (acedido em: <a href="https://www.geogebra.org/m/jrku7p7p">https://www.geogebra.org/m/jrku7p7p</a>), no qual os alunos terão</li> </ul>	35'	Imagens do rato e do peixe	Empenho           Desempenho na tarefa



	<p>- Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões.</p>	<p>de resolver o desafio proposto, sendo disponibilizados: a imagem do rato (1dm), a imagem de um peixe (1cm) e uma fita métrica graduada em centímetros. Em simultâneo, será entregue a cada aluno uma tabela (Apêndice XII) com as seguintes questões de exploração do applet:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quantos peixes cabem no rato?</li> <li>- Quanto mede o peixe?</li> <li>- Quantos centímetros mede o rato?</li> </ul> <p>Correção, em grande grupo, da última atividade e finalização da mesma através da conclusão da elaboração do cartaz iniciado na aula anterior, utilizando os recursos, agora físicos, trabalhados na última tarefa, de forma a se sintetizar a informação adquirida (1dm = 10cm).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Utilização, em pares, de uma régua graduada e de um metro de madeira para medição de diferentes objetos presentes na sala de aula (comprimento da capa do caderno diário, da capa do manual, da perna da cadeira e do tampo da mesa). Estas medições serão registadas numa tabela que será colada no caderno diário (Apêndice XIII). Ainda, os alunos terão de converter essas mesmas medidas de comprimento, em centímetro, para o decímetro e para o metro, registando os resultados na referida tabela. Estas conversões serão corrigidas, pelos alunos, utilizando o tablet para usufruírem do conversor de medidas de comprimento (acedido em: <a href="http://www.conversorfacil.com.br/conversor-de-medidas/unidades-de-comprimento">http://www.conversorfacil.com.br/conversor-de-medidas/unidades-de-comprimento</a>).</li> </ul>		<p>Aplicação no “Geogebra”</p> <p>Tabela</p> <p>Tablet</p> <p>Ferramenta de conversões</p>	<p>Participação</p> <p>Interesse</p> <p>Empenho</p> <p>Desempenho na tarefa</p>
--	--	--	--	--	---

<b>Domínio:</b> Portugal do século XX				<b>Ano:</b> 6º
<b>Subdomínio:</b> Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926				
<b>Sumário:</b> O Mapa Cor-de-Rosa e o Ultimato Inglês				
<b>Motivação/Contextualização:</b> Caricatura alusiva a John Bull e ao Ultimato inglês contra Portugal.				
<b>Situação - Problema</b> Por que não somos uma Monarquia?				
<b>Questões – Orientadoras</b>  O que levou à crise da Monarquia?  Como foi Portugal prejudicado na Conferência de Berlim?  Por que aconteceu o Ultimato Inglês?				<b>Conceitos:</b>  Mapa Cor-de-Rosa  Ultimato  República
<b>Conteúdos</b>	<b>Objetivos de Aprendizagem</b>	<b>Experiências de Aprendizagem</b>	<b>Aprendizagens Essenciais</b>	<b>Avaliação</b>
As razões da queda da monarquia:  - o descontentamento da população portuguesa; - o Mapa Cor-de-Rosa; - o Ultimato Inglês.	Identificar os motivos do crescente descrédito da instituição monárquica.	Os alunos serão distribuídos por grupos de três/quatro elementos e o professor coordenará a participação de cada grupo, para que todos os elementos participem ativamente em todas as atividades.  <b>Definição da questão-problema:</b>  o Visualização de uma caricatura alusiva a John Bull e ao Ultimato inglês contra Portugal, através da qual será feita a seguinte questão: “Por que não somos uma Monarquia?”	Explicar como o desgaste da monarquia constitucional conduziu á revolução republicana:  A, B, C, D, E, F, I	Participação          Interesse

<p>As razões da queda da monarquia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o descontentamento da população portuguesa;</li> <li>- o Mapa Cor-de-Rosa;</li> <li>- o Ultimato Inglês.</li> </ul>	<p>Relacionar os interesses das potências industriais europeias em África com a Conferência de Berlim e com o Mapa Cor-de-Rosa.</p> <p>Relacionar o Mapa Cor-de-Rosa com o Ultimato Inglês.</p> <p>Relacionar a humilhação sentida pelo povo português, devido à cedência ao Ultimato Inglês, com o aumento dos apoiantes do partido republicano.</p>	<p>(Apêndice XIV).</p> <p><b>O Mapa Conceptual na exploração de fontes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Entrega, a cada grupo, de um envelope com a distribuição das tarefas por cada aluno, de um cartão com duas fontes, documental e iconográfica, e de um esquema interpretativo sobre cada uma (Apêndice XV). Cada grupo ficará responsável por explorar apenas um dos conteúdos a trabalhar ao longo da aula. Embora os alunos se encontrem em grupo, cada aluno receberá um cartão com a respetiva fonte, de forma a que todos os alunos consigam visualizar facilmente.</li> <li>○ Preenchimento do esquema referente a cada fonte. Os dois esquemas mais simples de preencher serão entregues aos grupos que incluem os dois alunos que beneficiam de medidas seletivas.</li> <li>○ Exposição de cada esquema preenchido através da aplicação Padlet e apresentação do mesmo por parte de cada grupo. No decorrer das apresentações, cada aluno receberá um mapa conceptual (Apêndice XV) que englobará todos os esquemas trabalhados, para ser completado com a informação referente ao</li> </ul>	<p>Explicar como o desgaste da monarquia constitucional conduziu à revolução republicana:</p> <p>A, B, C, D, E, F, I</p>	<p>Empenho</p> <p>Desempenho na tarefa</p>
--	---	---	--	--

		<p>trabalho desenvolvido pelos restantes grupos. Cada apresentação será complementada com outras fontes expostas através de um powerpoint (Apêndice XIV).</p> <p><b>Consolidação de Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Resposta à questão-problema.</li> </ul>		Resposta à questão-problema
--	--	---	--	-----------------------------

# Europa

# 100 Fronteiras!

**Unidade Curricular:** Prática de Ensino Supervisionada

**Docentes Supervisores:** Professor Doutora Ana Simão

Professor Doutor José António Costa

Professora Doutora Paula Flores

**Discente:** Gilberto Soares

**Centro de estágio:** Agrupamento de Escolas do xxx



Disciplina: Português 2.º CEB	Ano/Turma: 6ºB
	Data: 22/06/2020
	Cooperante: xxxx
	Tempo: 50 min

Domínios Conteúdos	Competências (AE)	Percurso de aprendizagem	Recursos	Avaliação
<b>Oralidade</b>	<p>Interpretar textos orais breves;</p> <p>Identificar informação explícita e dedução de informação implícita a partir de pistas textuais;</p> <p>Selecionar informação relevante para um determinado objetivo;</p> <p>Analisar textos para distinção entre facto e opinião;</p>	<p><b>“Os refugiados que Portugal abandonou”</b></p> <p>Visualização de uma reportagem “Os refugiados que Portugal abandonou” da SIC Notícias, acedida em: <a href="https://sicnoticias.pt/especiais/afeganistao-capital-dos-errantes/2019-04-23-Os-refugiados-que-Portugal-abandonou">https://sicnoticias.pt/especiais/afeganistao-capital-dos-errantes/2019-04-23-Os-refugiados-que-Portugal-abandonou</a> (até 1,59 min).</p> <p>Antes da visualização do vídeo, serão entregues aos alunos quatro questões de escolha múltipla (Apêndice I), nas quais terão de assinalar as opções corretas de acordo com o que visualizarão na reportagem. Os alunos irão visualizar duas vezes o vídeo para responderem às questões colocadas.</p> <p>Correção, em grande grupo, da tarefa anterior.</p> <p><b>Descoberta do título da obra “Uma longa viagem”</b></p>	<p>“Os refugiados que Portugal abandonou”</p> <p>Questões de escolha múltipla</p>	<p>Participação</p> <p>Empenho</p> <p>Desempenho na tarefa</p>

<b>Educação literária</b>	Registrar informação;	Descoberta do título da obra a trabalhar através do jogo da forca. Será dado, aos alunos, o número de letras das palavras que constituem o título para que lancem as possibilidades de letras que o constituem. A forca será desenhada no quadro, tal qual como os alunos a jogam. Para auxiliar nesta descoberta, será apresentada a ilustração da capa do livro (Anexo I), para exploração dos elementos presentes na ilustração, nomeadamente as aves, o mar e o barco.	Obra “Uma longa viagem”	Participação
	Fazer inferências;		Ilustração da capa da obra	
	Identificar informação explícita e dedução de informação;	<b>Audição da leitura parcial da obra “Uma longa Viagem”:</b>  Audição da leitura parcial da obra, acompanhada pela projeção das ilustrações (Apêndice II). A obra é constituída por duas viagens que se cruzam no oceano, a viagem dos gansos para Sul e a viagem dos refugiados até à Europa, para Norte. Em primeiro lugar, os alunos ouvirão apenas a história dos gansos e, após a leitura desta parte, serão questionados acerca das semelhanças existentes entre a história ouvida e a reportagem inicial, “Os refugiados que Portugal abandonou”, em formato de <i>brainstorming</i> , com exposição das semelhanças encontradas através do programa <i>bubbl.us</i> <a href="https://bubbl.us/10902934">https://bubbl.us/10902934</a> .	Obra “Uma longa viagem”	Empenho
	Expressar reações subjetivas enquanto leitor;		Ilustrações da obra	Desempenho na tarefa
	Interpretar adequadamente os textos de acordo com o género literário;	<b>Audição e leitura integral da obra “Uma longa viagem”:</b>	Aplicação bubbl.us  Tablet	



<p><b>Leitura</b></p>	<p>Fazer inferências a partir de informação prévia ou contida no texto;</p> <p>Explicitar o sentido global de um texto;</p> <p>Utilizar procedimentos de registo e tratamento de informação.</p>	<p>Audição da leitura integral da obra, acompanhada pela projeção das ilustrações e fotografias reais que retratam as mesmas situações (Apêndice III).</p> <p><b>Compreensão da obra “Uma longa viagem”:</b></p> <p>Utilização da aplicação <i>Plickers</i>, através da qual os alunos terão de responder a um conjunto de questões (Apêndice IV) de escolha múltipla acerca da história trabalhada. Através destas perguntas serão abordados os acontecimentos da história: o que motiva as viagens e os valores destacados na história como discriminação e desigualdade entre povos.</p>	<p>Telemóvel</p> <p><i>Plickers</i></p>	<p>Participação</p>
		<p><b>Audição da leitura do poema “Lágrima de preta”:</b></p> <p>Audição da leitura do poema “Lágrima de preta”, de António Gedeão (Anexo II). Enquanto ouvem a leitura os alunos irão observar o professor a fazer uma pequena encenação do poema. O professor colocar-se-á no lugar de um cientista, usando materiais de laboratório mencionados no poema, o tubo de ensaio, frascos de ácidos e bases, e a lamparina para aquecimento, encenando os procedimentos relatados no poema.</p>	<p>Poema “Lágrima de preta”</p> <p>Bata e materiais de laboratório</p>	<p>Empenho</p> <p>Desempenho na tarefa</p>
				<p>Participação</p>

<p><b>Escrita</b></p>	<p>Identificar informação explícita e dedução de informação;</p> <p>Expressar reações subjetivas enquanto leitor;</p> <p>Interpretar adequadamente os textos de acordo com o género literário;</p> <p>Redigir textos de âmbito escolar;</p> <p>Utilizar sistematicamente processos de planificação, textualização e revisão de textos.</p>	<p>Exploração oral e em grande grupo do poema, serão levantadas as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Por que é que se analisa a lágrima?</li> <li>- Qual a profissão sugerida no poema?</li> <li>- Que estrofes nos apresentam os procedimentos da experiência?</li> <li>- Que estrofe descreve o resultado da experiência?</li> <li>- A lágrima “de branca” terá a mesma constituição?</li> </ul> <p><b>Compreensão do poema “Lágrima de preta” e preenchimento do relatório experimental:</b></p> <p>Preenchimento de um Relatório Experimental (Apêndice V), em grupo de dois elementos. Através do poema, os alunos terão de definir o objetivo, a lista de materiais, a lista de procedimentos, o resultado e a conclusão, respeitando o modelo característico do Relatório Experimental.</p> <p>Leitura do Relatório Experimental à turma.</p>	<p>Relatório Experimental</p>	<p>Empenho</p> <p>Desempenho na tarefa</p> <p><u>Instrumento de avaliação</u></p> <p>- Grelha de registo (Apêndice XIV)</p>
-----------------------	--	---	-------------------------------	---

	Realizar percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares, com Ciências Naturais.			
--	--	--	--	--

<b>Áreas Curriculares: Português, Estudo do Meio, Matemática e Artes Visuais 1.º CEB</b>		<b>Ano/Turma:</b> 3ºA
<b>Contextualização:</b> O grupo de alunos visado é bastante dissemelhante, existem alunos aplicados que manifestam interesse pela aprendizagem tendo um bom aproveitamento, mas também existem outros alunos desmotivados e com interesse reduzido pelas atividades escolares. De uma forma holística, estes alunos são pouco autónomos, não apresentam hábitos de estudo e manifestam um comportamento satisfatório. Nesta turma existem três alunos com défice de atenção e de concentração a que se associam dificuldades na aprendizagem e um outro elemento com paralisia cerebral e sem autonomia físico-motora e, por isso, beneficiam de medidas seletivas e adicionais, respetivamente.		<b>Data:</b> 22/06/2020
		<b>Cooperante:</b> xxxx
		<b>Tempo:</b> 3 h

Domínios Conteúdos	Competências (AE)	Percurso de aprendizagem	Tempo	Recursos	Avaliação
<b>Oralidade</b>  <b>COMPREENSÃO DO ORAL</b>	Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos.  Identificar informação relevante em função dos objetivos de escuta.	<b>“Os refugiados que Portugal abandonou”:</b>  Visualização de uma reportagem “Os refugiados que Portugal abandonou” da SIC Notícias, acedida em: <a href="https://sicnoticias.pt/especiais/afeganistao-capital-dos-errantes/2019-04-23-Os-refugiados-que-Portugal-abandonou">https://sicnoticias.pt/especiais/afeganistao-capital-dos-errantes/2019-04-23-Os-refugiados-que-Portugal-abandonou</a> (até 1,59 min).  Antes da visualização do vídeo, será entregue aos alunos quatro	25’	Reportagem “Os refugiados que Portugal abandonou”	Participação  Empenho  Desempenho

<p><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b></p>	<p>Fazer inferências, esclarecer dúvidas, identificar diferentes intencionalidades comunicativas.</p>	<p>questões de escolha múltipla (Apêndice VI), nas quais terão de assinalar a opção correta entre três opções, de acordo com a reportagem. Os alunos irão visualizar três vezes o vídeo para responderem às questões colocadas.</p> <p>Correção, em grande grupo, da tarefa anterior.</p> <p><b>Descoberta do título da obra “Uma longa viagem”:</b></p> <p>Descoberta do título da obra a trabalhar através do jogo da força. Será dado, aos alunos, o número de letras das palavras que constituem o título para que lancem as possibilidades de letras que o constituem. A força será desenhada no quadro, tal qual como os alunos a jogam. Para auxiliar nesta descoberta, será apresentada a ilustração da capa do livro (Anexo I), para exploração dos elementos presentes, nomeadamente as aves, o mar e o barco.</p>	15’	Ilustração da capa da obra “Uma longa viagem”	na tarefa
	<p>Antecipar o(s) tema(s) com base em noções em elementos do paratexto e em textos visuais (ilustrações).</p> <p>Ouvir, ler obras literárias.</p> <p>Ler integralmente narrativas.</p> <p><b>LEITURA</b></p> <p>Compreender textos.</p> <p>Distinguir nos textos características da notícia.</p> <p>Manifestar ideias, sentimentos e pontos</p>	<p><b>Audição da leitura parcial da obra “Uma longa viagem”:</b></p> <p>Audição da leitura parcial da obra, acompanhada pela projeção das ilustrações. A obra é constituída por duas viagens que se cruzam no oceano, a viagem dos gansos para Sul e a viagem dos refugiados até à Europa, para Norte. Em primeiro lugar, os alunos ouvirão apenas a história dos refugiados (Apêndice VII).</p>			<p>Participação</p> <p>Empenho</p> <p>Desempenho na tarefa</p>

<b>ESCRITA</b>	de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas.	Após a leitura desta parte, serão questionados acerca das semelhanças existentes entre a história ouvida e a reportagem inicial, “Os refugiados que Portugal abandonou”, em formato de <i>brainstorming</i> , com escrita das semelhanças encontradas numa estrela amarela. As estrelas aqui construídas servirão para compor a bandeira da União Europeia que, mais à frente, surgirá na aula.	10’	Estrelas amarelas	Participação
	Registrar e organizar ideias na planificação de textos.	<b>Audição e leitura integral da obra “Uma longa viagem”:</b>  Audição da leitura integral da obra feita pelo professor, acompanhada pela projeção das ilustrações e fotografias reais que retratam as mesmas situações (Apêndice III).			Empenho
<b>LEITURA</b>	Ler textos com características narrativas e descritivas, associados a diferentes finalidades	<b>Compreensão da obra “Uma longa Viagem”:</b>  Utilização da aplicação <i>Plickers</i> , através da qual os alunos terão de responder a um conjunto de questões de escolha múltipla (Apêndice VIII) acerca da história trabalhada. Através destas perguntas, serão abordados os acontecimentos da história, as dificuldades, os valores destacados na história e o que motiva as viagens.	30’	Ppt – Leitura integral da obra “Uma longa viagem”	Desempenho na tarefa
	Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.			<i>Plickers</i>	
	Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.			Questões para o <i>Plickers</i>	
	Expressar uma opinião				

<b>SOCIEDADE</b>	crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).	<p><b>Análise do PPT sobre a União Europeia:</b></p> <p>Exploração em grupo da apresentação PPT (Apêndice IX), acerca dos países fundadores da União Europeia e dos seus sucessivos alargamentos, acompanhada pelo preenchimento de um esquema, parcialmente preenchido, interpretativo acerca do mesmo (Apêndice X).</p> <p><b>Símbolos da União Europeia</b></p> <p>Audição do hino da alegria, nona sinfonia de Beethoven.</p> <p>Ainda a decorrer a audição da do hino da alegria, os alunos serão questionados acerca dos símbolos identitários de um país, nomeadamente Portugal, à medida que os alunos os vão descrevendo serão expostos os símbolos da União Europeia, designadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o hino, que os alunos já estarão a ouvir;</li> <li>- a bandeira, que os alunos construirão recortando as estrelas para colar numa cartolina azul;</li> <li>- o dia,</li> <li>- a moeda.</li> </ul> <p><b>Jogo do euro:</b></p> <p>Proposta de um jogo acedido em <a href="https://www.teachingmoney.co.uk/eurosite/games/coinxEURO.html">https://www.teachingmoney.co.uk/eurosite/games/coinxEURO.html</a>,</p>	20'	PPT sobre a União Europeia	Participação
	Reconhecer e valorizar a diversidade de etnias e culturas existentes na sua comunidade.		20'	Esquema – UE	Empenho
	Identificar alguns Estados Europeus, localizando-os no mapa da Europa.			Símbolos da União Europeia	Desempenho na tarefa
	Reconhecer a existência de semelhanças e diferenças entre os diversos povos europeus, valorizando a		25'		

<b>MEDIDA:</b>	sua diversidade.	será dado um valor, em euros, aos alunos e estes terão de chegar a esse valor utilizando um determinado número de moedas, definidas pelo jogo, assim os alunos poderão manipular moedas para formar determinadas quantias. Os alunos vão, ainda, registar o valor e como podem chegar ao mesmo.			
<b>Dinheiro</b>	Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas envolvendo grandezas, em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados.				
<b>APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO</b>		<b>Pop arte com elementos da aula:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Visualização de exemplos deste tipo de arte (Apêndice XI), que se caracteriza pela aproximação da arte com a vida quotidiana; pela utilização de cores intensas e vibrantes; pela imitação da estética industrial; pela reprodução em série do mesmo tema; pelo uso da imagem de celebridades e é encontrada em peças publicitárias.</li> </ul> <p>Em grupo de três elementos e utilizando imagens decorrentes do percurso de aula (imagens dos gansos, refugiados, mapas da Europa, bandeira da UE, notas ou moedas do euro), os alunos terão de produzir séries de imagens com o auxílio de ferramentas como o <i>Paint</i> e colorir de acordo com as características deste tipo de arte.</p>		Jogo do Euro	Participação
<b>INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO</b>	Observar os diferentes universos visuais (pintura e multimédia), utilizando um vocabulário específico e adequado.		45'	Esquema de registo	Empenho
<b>EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO</b>	Apreciar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais.			<i>Tablet</i>	<u>Instrumento de avaliação</u>
	Manifestar capacidades expressivas e criativas nas produções evidenciando os conhecimentos adquiridos.			PPT – <i>Pop art</i>	- Grelha de registo (Apêndice XIV)

**Áreas Curriculares: Português, Estudo do Meio, Matemática e Artes Visuais 1.º CEB**

**Ano/Turma:** 3ªA

**Data:** 22/06/2020

**Prof. Cooperante:**

XXXXXX

**Tempo:** 3 h

**Contextualização:** O grupo de alunos visado é bastante dissemelhante, existem alunos aplicados que manifestam interesse pela aprendizagem tendo um bom aproveitamento, mas também existem outros alunos desmotivados e com interesse reduzido pelas atividades escolares. De uma forma holística, estes alunos são pouco autónomos, não apresentam hábitos de estudo e manifestam um comportamento satisfatório. Nesta turma existem três alunos com défice de atenção e de concentração a que se associam dificuldades na aprendizagem e um outro elemento com paralisia cerebral e sem autonomia físico-motora e, por isso, beneficiam de medidas seletivas e adicionais, respetivamente.

Domínios Conteúdos	Competências	Percurso de aprendizagem	Tempo	Recursos	Avaliação
<b>MEDIDA:</b>  <b>Dinheiro</b>	<p>Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas envolvendo grandezas, em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados.</p> <p>Utilizar materiais manipuláveis estruturados e não estruturados, e instrumentos variados, incluindo os de tecnologia digital.</p> <p>Utilizar unidades de medida convencionais do SI em contextos diversos.</p> <p>Interpretar calendários e horários e relacionar medidas de grandezas com os números racionais não negativos, em situações do quotidiano.</p> <p>Realizar tarefas de natureza diversificada (projetos, explorações, investigações, resolução de problemas, exercícios, jogos).</p>	<p><b>Viagem matemática ao centro do Porto - Math City Map:</b></p> <p>Visita ao centro do Porto com o intuito de aprender matemática fora da sala de aula. Serão construídos na aplicação <i>Math City Map</i> um conjunto de desafios que os alunos, em grupo de quatro elementos, terão de resolver envolvendo a manipulação de moedas, determinação de despesa total, determinação de troco, orientação no espaço, cálculo mental, resolução de problemas, promoção da comunicação matemática entre outros aspetos. (Esta aplicação é ainda pouco utilizada em Portugal, foi promovida pelo ISEP e pode-se perceber melhor assistindo ao vídeo</p>	3h	<p>Telemóvel</p> <p>Aplicação <i>Math City Map</i></p>	<p>Participação</p> <p>Empenho</p> <p>Desempenho na tarefa</p> <p>216</p>



<p><b>MEDIDA:</b></p> <p><b>Dinheiro</b></p>	<p>Desenvolver interesse pela Matemática e valorizar o seu papel no desenvolvimento das outras ciências e domínios da atividade humana e social.</p> <p>Desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos, e a capacidade de analisar o próprio trabalho e regular a sua aprendizagem.</p> <p>Desenvolver persistência, autonomia e à-vontade em lidar com situações que envolvam a Matemática no seu percurso escolar e na vida em sociedade.</p>	<p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=rn_8QS352Q">https://www.youtube.com/watch?v=rn_8QS352Q</a>)</p> <p>Durante a viagem matemática os grupos terão de preencher um diário de bordo (Apêndice XII), onde poderão comentar aspetos importantes da viagem matemática, fazer apontamentos que auxiliem a resolução dos desafios propostos, inserir fotos que ilustrem os vários momentos da mesma viagem, entre outros aspetos.</p> <p>A Viagem Matemática inclui uma busca por uma bandeira da União Europeia, que se encontra no edifício da Câmara Municipal do Porto.</p>		<p>Diário de bordo</p> <p>Material de escrita</p>	<p><u>Instrumento de avaliação</u></p> <p>- Grelha de registo (Apêndice XIV)</p>
--	---	---	--	---	--

<b>Domínio:</b> Espaço em que Portugal se integra.				<b>Ano:</b> 6º <b>Data:</b> 22/06/2020 <b>Cooperante:</b> xxxx
<b>Subdomínio:</b> Conhecer a União Europeia (UE) como uma das organizações internacionais em que Portugal se integra.				
<b>Sumário:</b> A União Europeia (UE).				
	<b>Motivação/Contextualização:</b> Fotografias dos refugiados			
<b>Situação - Problema</b>	O que é que a Europa tem para oferecer aos refugiados: muros ou oportunidades?			
<b>Questões – Orientadoras</b>  O que é a UE?  Quais os países que Compõe a UE?  Quais os valores e direitos dos cidadãos europeus?				<b>Conceitos:</b>  União Europeia  Valores  Refugiados
Conteúdos	Objetivos de Aprendizagem	Experiências de Aprendizagem	Aprendizagens Essenciais/ Metas	Avaliação
Espaços em que Portugal se Integra.  Conhecer a União Europeia (UE) como uma das organizações internacionais em que Portugal se integra.	Identificar a UE como um espaço em que Portugal se integra;	<b>Definição da questão-problema:</b>  Visualização de fotografias que retratam os refugiados, acompanhadas pela audição do hino da alegria, levantamento da questão-problema: “O que é que a Europa tem para oferecer aos refugiados: muros ou oportunidades?”.  Exploração oral do conteúdo das fotografias e dos conceitos – muros, oportunidades e refugiados.  <b>Entrada de Portugal na CEE:</b>	Espaços em que Portugal se integra  1. Conhecer a União Europeia (UE) como uma das organizações internacionais em que Portugal se integra	Participação   <

<p>Espaços em que Portugal se integra.</p> <p>Conhecer a União Europeia (UE) como uma das organizações internacionais em que Portugal se integra.</p>	<p>Referir os principais objetivos que presidiram à criação da UE</p> <p>Identificar a UE como um espaço em que Portugal se integra;</p> <p>Identificar os países que constituem a UE</p>	<p>Visualização da reportagem da abertura do telejornal da RTP e de uma publicação do Diário de Notícias, da época, que retrata a adesão de Portugal à CEE.</p> <p>Utilização da aplicação <i>Plickers</i>, através da qual os alunos terão de responder a um conjunto de questões de resposta múltipla acerca das fontes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em que ano Portugal entrou na Comunidade Europeia?</li> <li>- Quanto tempo demoraram as negociações?</li> <li>- Em que edifícios decorreram as assinaturas desta adesão?</li> <li>- A população portuguesa esperava melhorias ou prejuízos com esta entrada?</li> <li>- O que afirmou o Presidente da República?</li> </ul> <p><b>Países fundadores e países membros da UE:</b></p> <p>Exploração em grupo da apresentação PPT (Apêndice XIII), acerca dos países fundadores da União Europeia e dos seus sucessivos alargamentos, acompanhada pelo preenchimento de um esquema interpretativo (Apêndice X) acerca do mesmo, onde os alunos registarão os países e as datas da fundação e dos alargamentos da União Europeia.</p>	<p>2. Identificar os países que constituem a UE.</p> <p>3. Identificar os sucessivos alargamentos da UE.</p> <p>4. Identificar as principais instituições europeias.</p> <p>A, B, C, D, E, F, I</p>	<p>Desempenho nas tarefas</p>
---	---	---	---	-------------------------------

<p>Espaços em que Portugal se Integra.</p> <p>Conhecer a União Europeia (UE) como uma das organizações internacionais em que Portugal se integra.</p>	<p>Identificar os sucessivos alargamentos da UE;</p> <p>Identificar os símbolos da UE;</p>	<p><b>Símbolos da União Europeia:</b></p> <p>Retoma da audição do hino da alegria, nona sinfonia de Beethoven.</p> <p>Ainda a decorrer a audição da do hino da alegria, os alunos serão questionados acerca dos símbolos identitários de um país, nomeadamente Portugal, à medida que os alunos os vão descrevendo serão expostos os símbolos da União Europeia, designadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o hino, que os alunos já estarão a ouvir;</li> <li>- a bandeira;</li> <li>- o dia;</li> <li>- a moeda.</li> </ul> <p><b>Direitos dos cidadãos europeus:</b></p> <p>Exploração de fontes, designadamente, preâmbulo da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, em que os alunos terão de identificar os direitos de todos os cidadãos da UE.</p>	<p>Espaços em que Portugal se Integra</p> <p>1. Conhecer a União Europeia (UE) como uma das organizações internacionais em que Portugal se integra</p> <p>2. Identificar os países que constituem a UE.</p> <p>3. Identificar os sucessivos alargamentos da UE.</p>	<p>Participação</p> <p>Empenho</p> <p>Desempenho nas tarefas</p>
---	--	--	---	--

<p>Espaços em que Portugal se integra.</p> <p>Conhecer a União Europeia (UE) como uma das organizações internacionais em que Portugal se integra.</p>	<p>Identificar direitos dos cidadãos europeus.</p>	<p><b>A vinda dos refugiados para a União Europeia:</b></p> <p>Visualização de uma reportagem “Os refugiados que Portugal abandonou” da SIC Notícias, acedida em: <a href="https://sicnoticias.pt/especiais/afeganistao-capital-dos-errantes/2019-04-23-Os-refugiados-que-Portugal-abandonou">https://sicnoticias.pt/especiais/afeganistao-capital-dos-errantes/2019-04-23-Os-refugiados-que-Portugal-abandonou</a> (até 1,59 min). Esta reportagem dá a conhecer o que os refugiados procuram na Europa e, ainda, as dificuldades “muros” que estes encontram em Portugal.</p> <p>Resposta, em grande grupo, à questão-problema lançada no início da aula.</p>	<p>4. Identificar as principais instituições europeias.</p> <p>A, B, C, D, E, F, I</p>	<p>Resposta à questão-problema</p> <p><u>Instrumento de avaliação</u></p> <p>- Grelha de registo (Apêndice XIV)</p>
---	--	---	--	---

# M

MESTRADO

EM ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE  
PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

## **Competências Comunicativas em Língua Portuguesa: Contributos recíprocos entre as áreas curriculares nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**

Gilberto Joaquim Ferreira Soares